

Membre de l'université Paris Lumières

Kalina YANEVA-NEDEVA

ÉTUDE D'UN CAS D'APHASIE SOUDAINE & PRECEPTORAT DE REMEDIATION COGNITIVE

EN 47 LEÇONS

Une langue maternelle devenue langue étrangère ?

Thèse présentée et soutenue publiquement le 13/12/2017
En vue de l'obtention du doctorat de Sciences du langage

Université de Paris Nanterre

Sous la direction de Mme Armelle JACQUET-ANDRIEU
(Université Paris Nanterre)

Et de M. Joël COLLOC (PR codirecteur)
(Université du Havre)

Jury

Rapporteur :	M. Bernard CADET	Professeur émérite, Université Caen-Normandie
Rapporteur :	M. Danh Thành DO- HURINVILLE	Professeur, Université de Franche-Comté
Directrice :	Mme Armelle JACQUET-ANDRIEU	IGR, HDR & Neuropsychologue Université Paris-Nanterre
Codirecteur	M. Joël COLOC	PR d'informatique & médecin Université du Havre

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
DEDICACE	4
REMERCIEMENTS	5
INTRODUCTION GENERALE	6
PARTIE I – THEORIE	17
I- CHAPITRE 1 – LANGAGE NORMAL ET TROUBLES D’INSTALLATION SOUDAINE : APHASIE	18
I- CHAPITRE 2 – NEUROPSYCHOLOGIE DU LANGAGE	64
I- CHAPITRE 3 – REEDUCATION FONCTIONNELLE DE L’APHASIE ET AUTRES TROUBLES DU LANGAGE DUS A UNE LESION CEREBRALE	103
I- CHAPITRE 4 – LANGAGE HUMAIN, LANGUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES	133
I- CONCLUSION BREVE	174
PARTIE 2 – DIDACTIQUE DES LANGUES &	176
REMIEDIATION COGNITIVE D’ELISABETH	176
ETUDE PRELIMINAIRE (5 LEÇONS) – CHIFFRES ET INTERPRETATIONS (10 & 47 L)	176
II – PRESENTATION BREVE	177
II-A ÉTUDE PRELIMINAIRE – CINQ LEÇONS	178
II-A CHAPITRE 1 – LEÇON 1 – ÉLISABETH – 13 MARS 2014	179
II-A CHAPITRE 2 – LEÇON 2 – ÉLISABETH – 17 MARS 2014	197
II-A CHAPITRE 3 : LEÇON 3 – ÉLISABETH – 21 MARS 2014	208
II-A CHAPITRE 4 : LEÇON 5 – ÉLISABETH – 9 MARS 2015	229
II-A CHAPITRE 5 – LEÇON 6 – ÉLISABETH – 12 MARS 2015	246
II-A CONCLUSION BREVE	263
II-B CHRONOLOGIE THEMATIQUE, ERREURS, CHIFFRES ET INTERPRETATIONS – 47 LEÇONS	265
II-B CHAPITRE 3 – CHIFFRES ET INTERPRETATION POUR 10 ET LES 47 LEÇON	297
II-B CONCLUSION BREVE	320
CONCLUSION GENERALE	322
BIBLIOGRAPHIE	327
INDEX D’AUTEURS	352
TABLE DES ILLUSTRATIONS	359
TABLE DES MATIERES	361
TABLE DES MATIERES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

Dédicace

Je dédie cette thèse à mes deux petites merveilles, à mon compagnon,

À mes parents, à ma sœur et son mari,

À mon grand-père âgé, à ma mamie qui n'est plus de ce monde, mais dont l'amour profond et la bonté m'ont toujours suivie, et mon permis d'être forte.

À mon autre grand-père qui est parti très tôt, mais qui a réussi à me transmettre l'amour des livres et s'il me voit de là où il est, il serait fier.

Je dédie ce travail à tous mes proches et à ma belle-famille, car ils m'ont tous soutenue et encouragée tout au long de l'écriture de cette thèse.

Remerciements

Cette recherche n'aurait pas eu lieu sans ÉLISABETH, sujet et objet de cette thèse.

Élisabeth, je vous remercie profondément d'avoir accepté de consacrer de votre temps personnel, pour partager ce préceptorat durant 8 mois, afin que mon étude puisse voir le jour.

Cette recherche est l'aboutissement d'un long cheminement au cours duquel nous avons bénéficié de l'encadrement, des encouragements et du soutien de plusieurs personnes, que nous tenons à remercier : d'abord, notre compagnon et notre famille, pour leur soutien inconditionnel, sans lequel, nous ne serions pas là aujourd'hui.

Nous tenons à consacrer les lignes suivantes aux personnes qui ont encadré et suivi cette investigation.

Nous remercions profondément notre directrice de thèse, Mme Armelle JACQUET-ANDRIEU, de s'être engagée avec nous dans cette grande aventure qu'est une thèse. Nous lui exprimons ici notre reconnaissance et notre estime.

Nous la remercions pour ses encouragements et son soutien, pour son encadrement scientifique, ses qualités humaines, sa disponibilité : de nous avoir offert, spontanément, de se déplacer plusieurs périodes de quelques jours, dans les deux derniers mois, afin de nous suivre pas à pas, malgré notre grand épuisement. Qu'elle soit remerciée pour tous ses conseils et son enseignement : « préceptorat » même...

Nous remercions également notre second directeur de thèse, le PR Joël COLLOC, pour son suivi et pour la création d'un programme qui facilite le repérage et le traitement de nos données chiffrées.

Nous remercions, Mme Sybille DEVRUE orthophoniste à l'Hôpital Rangueil, de nous avoir fait confiance et de nous avoir acceptée comme stagiaire, afin de rencontrer des personnes aphasiques en phase aiguë.

Un immense merci à Atanas TCHOBANOV qui nous a aidée à préparer toutes les données à chiffrer, pour le traitement les 47 leçons de notre préceptorat. Quelle précieuse aide !

Un très grand merci à Séchoumamba DONTABACTOUNY et à son compagnon de vie, pour l'aide au traitement quantitatif et qualitatif, regroupements et graphiques qui nous ont permis de visualiser et d'élaborer nos premières interprétations.

Merci à tous ceux qui ont croisé notre chemin durant ces années de recherche et qui, d'une manière ou d'une autre nous ont enrichie.

Introduction générale

Introduction générale

L'aphasie ou perte du langage acquis a fait partie des troubles de la communication verbale les plus étudiés en linguistique, dans la période des années 60 à 80 du XX^e siècle. Puis, à partir des années 90, les nouveaux développements de la neurologie et de la psychologie, *via* les progrès techniques de l'imagerie cérébrale, dynamique, fonctionnelle, la neuroscience et la psychologie cognitive ont ouvert une nouvelle page de la neuropsychologie, s'axant principalement sur l'étude des émotions (Damasio, 1994, 1999, 2003, 2010, 2017). Depuis quelques années, parallèlement à une grande quantité d'études sur la maladie d'Alzheimer, plus spécifiquement axées sur les troubles de la mémoire accompagnés d'une perte progressive du langage (aphasie primaire dégénérative), l'aphasie d'installation brutale connaît un regain d'intérêt, en neuropsychologie et en linguistique.

Même si, d'un côté, ce regain d'intérêt est modéré, alors qu'environ 280 000 personnes souffrent de cette atteinte en France, il s'avère, d'un autre côté, que les progrès fulgurants de la neurologie, grâce au développement technologique de l'imagerie cérébrale, amènent une précision des localisations et de leur organisation en réseaux des plus pertinentes pour le linguiste qui souhaite approfondir l'organisation des structures du langage normal et pathologique, d'un point de vue cognitif, *stricto sensu* (Jacquet-Andrieu *et al*, 2017). Dans cet esprit, cette thèse de linguistique s'inscrit donc véritablement dans le paradigme de la linguistique cognitive, et prend appui sur des données essentielles de la neuropsycholinguistique (Nespoulous, 2013 ; Jacquet-Andrieu, 2001, 2012).

Si l'on tente d'approcher l'aphasie d'installation brutale par accident vasculaire cérébral (AVC) – notre sujet –, nous constatons que dès la Haute-Antiquité, la perte du langage a intéressé les hommes, plus précisément les médecins et les philosophes.

Dans le Papyrus d'Edwin Smith¹ (Resche, 2016), datant de 3000 à 2500 ans avant notre ère, ce désordre spécifique du langage acquis était évoqué, considéré comme étant « *l'oubli des mots à la suite de*

¹ À propos du Papyrus d'Edwin Smith : il a été acheté à Louxor en 1862 et conservé à New-York. Traduit en 1930 et copié vers 1550 avant J.-C., il décrit 48 cas de blessures, fractures, tumeurs et leur traitement, sans se contenter de nommer le cerveau pour la première fois, il en précise les fonctions. Voici le plus ancien document

maladies ou de blessures », ce qui montre que l'origine cérébrale de cette maladie était connue depuis la Haute Antiquité, effectivement.

Hippocrate parlait de difficultés de la parole en utilisant les mots *aphônos* et *aphônia*. Pierre d'Abano (1250-1316) « [...] *distingue dans le sensorium commun un centre principal du langage* ».

Dans la première moitié du XV^e siècle, Guainerio (1481) semble avoir décrit deux types de perte de la parole, le premier malade ne peut prononcer que trois mots, alors que le second ne pouvait évoquer que certaines catégories de substantifs. Ce même auteur attribue ces difficultés de parole à une accumulation d'humeur dans le « *ventricule postérieur* » ou quatrième ventricule du liquide céphalo-rachidien (*cf.* Annexe 1).

En 1644, Schenklius liait clairement la perte de la parole à une affection cérébrale spécifique.

En 1861, Broca en montrant une réalité lésionnelle engendrant une perte du langage articulé, faisait date : il évoquait une distinction entre « aphasie » et « aphémie » et, en 1864, au cœur d'une controverse, il répondait à Trousseau : « *que ce qui manque à l'aphasique, ce n'est pas la parole, mais les idées, en revanche, l'aphémique a des idées à exprimer, mais la parole lui fait défaut* ». Broca, attribue la perte de la parole à une lésion du pied « *de la deuxième ou de la troisième circonvolution frontale gauche* » : aires de Brodmann 44 et 45 (AB 44 & 45)¹. Comme Bouillaud, il distingue le langage articulé du langage en général et il crée le vocable « aphémie », pour désigner les personnes qui ont perdu la faculté de coordonner les mouvements propres au langage articulé, l'action des muscles de la phonation² et de

« chirurgical » connu aujourd'hui. Ce travail propose aussi un apprentissage initiatique des hiéroglyphes accessible à tous, à partir des connaissances actualisées relatives à l'égyptologie

¹ *Aires de Brodmann* (1909). Ces aires corticales, d'abord définies à partir de l'anatomie corticale du singe macaque, ont été adaptées au cortex de l'homme et les études actuelles se fondent encore sur cette cartographie qui permet d'user d'un langage commun et universel chiffré, pour évoquer la géographie du cortex cérébral. Les avancées de la neuro-imagerie cérébrale permettent aujourd'hui de rendre compte des réseaux complexes qui relient ces aires entre elles, lors des comportements psychologiques et cognitifs de l'homme (*cf.* Annexe 1, 5-1, en particulier la Figure A-6 : Aires de Brodmann, in X. Séron et M. Van der Linden (2014). *Traité de neuropsychologie clinique de l'adulte*, p. 62. (*cf.* aussi Annexe 1)

² *Phonation* : ce qui se passe au niveau des bandes vocales, souvent appelées cordes vocales par abus de langage, s'agissant d'une analogie de forme.

l'articulation¹, et non pas la mémoire des mots.

Le modèle physiopathologique de Crosson (1992), assez complet, est présenté dans une formulation neurologique, où il précise trois traits.

En premier lieu, il évoque une forme d'aphasie dite thalamique² où l'expression est fluide (substitution de mots). Il évoque une structure spécifique, la boucle cortico-thalamo-corticale³ qui conserve l'intégrité de la formulation et la compréhension, malgré un manque de justesse et de précision. Ensuite, ses observations l'amènent à s'intéresser à des phénomènes d'aspontanéité du langage, dus à une lésion d'une autre partie du thalamus : deux troubles distincts causés par deux lésions différemment localisées. Enfin, il attribue des troubles du langage à des lésions du *striatum*⁴, autre structure importante pour le langage qui reçoit des afférences du cortex cérébral, sans retour efférent (Forest, 2005 : 70).

Au cours du XIX^e siècle, les écrits de neurologie le plus souvent cités, à propos de la localisation des zones du langage sont ceux de Paul Broca (1824-1880) qui va bénéficier des travaux de ses prédécesseurs, en particulier Franz-Joseph Gall (1758-1828) et Jean Baptiste Bouillaud (1796-1881) : École de médecine de Paris.

Dans la continuité des travaux de Gall, Bouillaud montrera d'abord que les « lobules antérieurs » du cerveau jouent le rôle essentiel de coordonner les mouvements, même les plus compliqués qui concourent à la production de la parole (AB 44 et 45). Dans son *Traité de l'encéphalite*, il précise que le but de l'Académie royale de Médecine sera de déterminer « l'influence du cerveau sur les mouvements coordonnés qui concourent à la production de la parole et du langage articulé » (Bouillaud, 1825a). En 1839, ses travaux sur la perte de la parole, évoqués comme relevant d'une lésion des lobules antérieurs sont vivement critiqués.

¹ *Articulation* : en Phonétique, tout ce qui relève de la production verbale (les résonateurs de la parole sont la bouche et les fosses nasales, appelées *tractus vocal* ; interviennent également le degré d'ouverture de la bouche, les mouvements de la langue, etc.).

² *Thalamus* : le plus volumineux des noyaux gris centraux (ou ganglions de la base : *basal ganglia*) et (cf. Annexe 1).

³ Il s'agit d'une structure en réseau qui concerne le cortex cérébral (ou manteau cortical) et le thalamus (cf. Annexe 1, en particulier le schéma : Fig. A-4 : Duus, P. (1998). *Diagnostic neurologique*, Fig. 8-22 : 377 (complété par J. Colloc, in Jacquet-Andrieu & al, 2014 : 225).

⁴ *Striatum* : structure importante dans les réseaux fonctionnels du langage, composée du noyau caudé et du *pallidum* (cf. Annexe 1 et note 2, page précédente).

Quelques années plus tard, à partir de 1861, lors de la réunion de la *Société d'Anthropologie de Paris*, dont il est le fondateur, Broca évoque la localisation du langage articulé. Il sera longtemps reconnu comme étant le premier savant à montrer que la communication verbale est dépendante de l'hémisphère gauche du cerveau ; le terme de « latéralisation » sera introduit dans l'usage et représentera une révolution en physiologie et en psychologie.

En réalité, l'École de médecine de Montpellier avait une longueur d'avance, Jacques Lordat et Pyrame de Candolle, dès 1808, après l'autopsie de l'encéphale d'Auguste Broussonnet, directeur du Jardin des plantes de Montpellier déterminaient une lésion gauche, cause de son aphasie (Nespoulous, 2013). Jacquet-Andrieu *et al* (2017) précise :

Si l'histoire de la médecine désigne encore trop souvent Broca (1861) et Wernicke (1874) comme les précurseurs de l'aphasiologie, on sait aujourd'hui que dès les premières années du XIX^e siècle, Candolle et Cuvier (1808), évoquaient la localisation gauche de l'aphasie d'Auguste Broussonnet, naturaliste et médecin à Montpellier (Nespoulous, 2013) ; Lordat qui en établit une anamnèse précise sera lui-même atteint d'une aphasie transitoire, en 1825.

Le vocable « aphasie » a été proposé par Chrysaphis et introduit par Trousseau. Littré l'a fixé dans le vocabulaire médical, en 1964. L'aphasique est le sujet atteint d'une perte plus ou moins grave du langage acquis.

En Allemagne, Wernicke (1874, 1890) a décrit une autre atteinte, qui répond à une autre localisation corticale : il évoque des troubles de la perception et de l'émission des signes du langage. Pour Pierre Marie (1906), l'aphasie est un trouble des associations psychiques et concerne plus spécifiquement la mémoire (on peut supposer qu'il évoquait plutôt une aphasie primaire dégénérative) et à la même époque, en France, Déjerine (1891/1914) définissait l'aphasie comme la perte de la mémoire des signes verbaux au moyen desquels « l'homme civilisé » échange ses pensées avec ses semblables (définition plus proche de celle de l'aphasie primaire).

À partir de 1891, les conceptions de Déjerine sont définies comme un retour aux conceptions de Wernicke, par opposition à celles de Charcot, ce qui amènera une fixation, au moins provisoire sur l'existence de deux grands types d'aphasies : aphasie motrice de Broca (AB 44 & 45) et aphasie sensorielle de Wernicke (AB 22).

Déjerine différencie les aphasies motrices sous-corticales (atteintes des faisceaux de projection du centre de Broca vers les organes effecteurs) de l'aphasie motrice corticale par lésion du

centre dit de Broca. Il différencie également la cécité verbale pure de l'alexie, en lien avec l'aphasie sensorielle. L'alexie relève d'une atteinte des voies visuelles postérieures et la seconde de l'atteinte corticale du pli courbe (cf. Annexe 1).

En synthèse, Déjerine distingue deux groupes d'aphasies (corticales et sous-corticales) : le premier comporte *l'aphasie motrice corticale de Broca*, *l'aphasie sensorielle de Wernicke* et *l'aphasie totale* qui est la conjonction des deux désordres précédents (on parle de l'aphasie totale de Déjerine). Le second groupe comprend *l'aphasie motrice pure sous-corticale*, caractérisée par la perte isolée de l'articulation des mots, la *cécité verbale pure* et la *surdité verbale pure*.

Plus généralement, Déjerine définit l'aphasie comme « *tout trouble des fonctions d'un point quelconque de la zone du langage ou des fibres qui la relie aux centres généraux sensoriels ou moteurs voisins* ».

En 1864, parallèlement aux premières avancées de Broca (1861), Falret distingue trois types d'aphasies qui touchent différents troubles :  vocation, articulation, répétition et réduction du langage oral.

Marc Dax (1836, 1865) et son fils Gustave (1863) confirment que la perte de la parole coïncide avec l'hémisphère gauche. En 1865, Broca prend clairement position sur cette question et, devant la Société anthropologique de Paris, il affirme : « *Droitier manuel, l'homme est un gaucher cérébral* ».

Meynert, anatomiste de l' cole viennoise de médecine, avait décrit les premières cellules et fibres des hémisphères cérébraux comme des projections et les autres comme des fibres d'association. Dès 1866, il émet l'idée que l'aphasie dépend essentiellement de l'atteinte des zones de la représentation acoustique, qu'il situait dans l'*insula*, région de passage entre le lobe temporal et le lobe frontal.

En 1869, le médecin anglais Bastian, exprimait sa conception de la désorganisation du langage par la construction d'un schéma, s'inspirant probablement des travaux de Meynert, et il évoquait l'existence de quatre centres spécialisés : centre visuel verbal, auditif verbal, glosso-

kinesthésique (ou image ou représentation articulo-phonatoire)¹ et cheiro-kinesthésique (image ou représentation graphique). Il accordait une prépondérance au centre auditif verbal car, selon lui : « *les mots sont des éléments fondamentaux de nos pensées* ». Et selon le siège de la lésion, suivant la terminologie de Broca mais dans des acceptions un peu différentes, il parlera d'aphémie, pour la perte isolée de la parole, et d'aphasie, pour la perte conjointe de l'expression orale et de l'écrit (atteinte massive du langage). Selon lui, l'amnésie verbale sera liée à la destruction du centre auditif verbal.

En 1874, Wernicke admet l'existence du centre de Broca (pied de la troisième circonvolution frontale) mais, pour lui, les structures cérébrales du langage s'étendent sur les rives de toute la scissure de Sylvius et comprennent le lobe de l'*insula*, situé au fond de cette scissure. La région frontale préside aux mouvements, la région temporale à la reconnaissance des sons, et l'*insula* met en relation le centre auditif et le centre moteur.

Wernicke ne fait pas uniquement une synthèse de ce qui a été dit auparavant, il aborde également un autre niveau de l'aphasie ; la *surdité verbale* qui devient une aphasie de réception : le malade entend parfaitement mais ne comprend pas le sens des mots (il n'en reconnaît pas la signification). Et l'aphasie motrice sera conçue comme une aphasie de l'expression. Wernicke décrit également une autre forme de désordre : l'aphasie de conduction. Le malade comprend les mots mais le passage de la réception à l'expression est bloqué, et l'aphasique est dans l'impossibilité de répéter ce qu'il a entendu.

Pour Freud (1891/1983), l'essentiel dans l'aphasie n'est pas la perte des images, mais la difficulté d'évocation de certaines catégories d'images.

Pierre Marie aborde la question de l'aphasie sous un autre angle : selon lui, chez tout aphasique, il existe un trouble plus au moins prononcé dans la compréhension du langage parlé. Ainsi l'*aphasie motrice* des associationnistes devient *anarthrie* et la *cécité verbale pure* est une *agnosie* spécifique des signes graphiques du langage. Pour lui, dans l'aphasie de Wernicke, ce ne sont pas les mots que les sujets n'entendent pas : ils ne saisissent pas leurs agencements.

Niant la surdité verbale comme trouble de la perception et de la reconnaissance du mot, Pierre

¹ Rappelons que l'articulation concerne tous les mouvements articulatoires du tractus vocal : des bandes vocales (non incluses) aux lèvres. Et la phonation concerne strictement les mouvements des bandes vocales.

Marie va tenter de montrer que l'aphasie est un trouble intellectuel. Notons que sur ce point, il ne pourrait avoir raison que dans le cadre des aphasies primaires dégénératives (Laplane, 1997). Il admet trois ordres de troubles : aphasie de Wernicke (les malades peuvent parler, mais ils parlent mal), l'aphasie de Broca (le malade ne peut plus parler), et l'anarthrie ou « *perte motrice de l'émission du langage parlé* », trouble électif de l'articulation du langage, controversé aujourd'hui.

Dans la même période, Foix (1928) évoque l'intérêt des études empiriques, anatomiques qui restent un modèle en pathologie vasculaire cérébrale. Il distingue trois types de processus dans l'aphasie : un processus mnésique, un processus agnosique et un processus *dysphasique*¹, revenant partiellement à la distinction entre aphasie de réception (Wernicke) et aphasie d'expression (Broca) : classification neurolinguistique que l'on retrouvera plus tard chez Jakobson (1963). Cet auteur rattache l'acalculie et l'apraxie à l'amnésie. Selon lui, la notion d'agnosie est un trouble de la compréhension et non de la perception. Quant au trouble *dysphasique*, il concerne conjointement la parole et l'écriture (aphasie, avec agraphie associée). Ce désordre est essentiellement lié à l'atteinte du lobe pariétal, alors que le désordre d'ordre mnésique concerne des lésions du lobe temporal. Quant à l'agnosie, elle répond à des lésions variables, selon le canal de perception considéré. Les idées de Foix sont proches de celles de Freud (1891/1983).

Jackson (1864-1893) considère l'activité mentale comme étant d'abord une fonction psychologique, supposant l'intégrité cérébrale. La lésion provoque deux ordres de troubles : les signes dits négatifs correspondent à une perte fonctionnelle partielle (processus cognitifs évolués) et les signes positifs répondent à la libération des aspects conservés de la même fonction (processus plus archaïques et émotionnels). De son point de vue, le langage émotionnel et automatisé persiste et l'aphasie est « *la perte de la formulation des propositions aussi bien dans la parole que dans le langage intérieur* ». On se retrouve là, dans une définition proche de celle de Wernicke, avec l'anosognosie initiale (inconscience du trouble). Ce même auteur distingue trois formes d'aphasies. Dans la première, le trouble porte sur le langage atteint en tant que système *audio-articulo-phonatoire* de verbalisation. La compréhension est

¹ Aujourd'hui, les termes préfixés en *dys-* sont réservés à la neuropsychologie du développement de l'enfant et font référence aux troubles des acquisitions/apprentissages, alors que les termes préfixés en *a-* sont réservés à la neuropsychologie de l'adulte, perte de fonctions acquises/apprises.

limitée, mais le sujet peut s'exprimer. L'atteinte la plus fréquente concernerait le pied de la troisième circonvolution frontale gauche. Si la lésion siège au niveau des centres moteurs de la parole, en phase initiale, l'émission verbale peut se limiter à quelques stéréotypies.

La deuxième forme est un trouble primitif de la perception, essentiellement visuel, le sujet a perdu la capacité de constituer des « propositions », l'aphasique parle, mais il ne se représente plus visuellement les objets auxquels correspondent les mots. La lésion concernerait la partie postérieure de l'hémisphère droit, lien avec l'alexie. Enfin la troisième forme correspondrait à une conjonction des deux autres.

Pick (1913) fut le premier en Europe à s'inspirer de Jackson pour qui le mot seul n'acquiert son sens que s'il est combiné avec d'autres mots dans la phrase : l'agrammatisme aphasique (que l'on retrouve chez Broca) correspond aux aspects de la perte des moyens d'expression. De notre point de vue, cette dernière affirmation est discutable car, pour l'agrammatisme, il y a trouble de l'expression, beaucoup plus que trouble de la compréhension ; l'expression, bien que lacunaire reste porteuse de sens, voire, de l'essentiel du sens que le sujet-parlant a voulu exprimer, et elle rend compte de son identité d'être pensant, s'exprimant. En revanche, la jargonaphasie pose le problème de la compréhension et induit la nécessité de raisonner autrement. Selon Pick, la production verbale passe par quatre étapes : attitude mentale où la pensée est indifférenciée, stade de la pensée structurée, réalisation du schéma de la phrase et choix des mots. Là aussi, cette proposition peut se discuter, dans la mesure où les théories actuelles de la cognition, écartent les conceptions linéaires de la production langagière, au profit de conceptions connexionnistes (Mermillot, 2016 ; Bechtel *et al*, 1993 ; Jacquet-Andrieu, 2012, 2014).

La pensée jacksonienne a été développée dans les travaux de Head (1915). Ce dernier considère le langage comme une fonction de formulation et d'expression symbolique. De son point de vue, l'aphasie est un trouble de la fonction symbolique qui altère la capacité d'utilisation des signes. Ce qui est troublé dans ce désordre du langage, c'est l'adéquation de l'expression à la pensée, c'est la fonction sémiotique, alors que la représentation symbolique demeure en elle-même. Il distingue quatre troubles : aphasie verbale (morphologique : difficultés de former les mots), syntaxique (les mots gardent leur signification mais la combinatoire présente des anomalies, en lien ou non avec des désordres modérés de la compréhension : dysyntaxie),

nominale (trouble de la compréhension de la valeur nominale des mots) et sémantique (défaut de reconnaissance de la signification des mots). Et pour lui, ni la cécité verbale, ni l'anarthrie pure n'existent, on observe toujours un trouble de la formulation conjointement à un trouble moteur, d'ailleurs (*cf. supra*, la négation de l'anarthrie pure). Et avec prudence, Head (1915 : 1-27) admet que :

[...] la lésion de la partie inférieure de la scissure de Rolando de l'hémisphère gauche provoque une aphasie verbale, alors que les lésions plus postérieures provoquent l'aphasie sémantique (pli courbe) et l'aphasie nominale (en arrière du pli courbe).

Dans la période située entre les deux guerres mondiales puis, après la seconde guerre mondiale, de nombreuses publications concernent les aphasies d'installation brutale, traumatiques. Sans entrer dans le détail, disons que les auteurs restent dans une approche localisationniste des troubles engendrés, compte tenu des observations concrètes (Penfield *et al*, 1963/1959) et ce, jusqu'aux années 1980, où la psychologie cognitive a essentiellement mis en exergue une conception unitaire du sujet humain, psychoaffectivité et cognition étant intimement liées, dans le comportement, le contenu de la boîte crânienne, désignée sous l'expression « boîte noire » relevant de l'inconnu. Ces données se préciseront au fil des pages.

À partir des années 1990, le développement et les progrès rapides de l'imagerie cérébrale ont amené les neurologues et les neuropsychologues à une tout autre vue de l'homme, son encéphale étant devenu « visible » en trois dimensions (voire en quatre, avec l'introduction du paramètre temporel) mais s'agit-il aussi de sa psychologie ? (Jacquet-Andrieu *et al*, 2014).

À l'orée du XXI^e siècle, tout se passe comme si l'on connaissait les processus fonctionnels à l'œuvre dans la tête du sujet. Or, les choses s'avèrent plus complexes qu'il n'y paraît, pour deux raisons essentielles : les images sont des représentations seulement, l'activité cérébrale s'organise en de vastes réseaux (Cambier *et al*, 1998 ; Habib, 1989), le propos étant de comprendre leurs fonctionnements et dysfonctionnements et ce, à divers niveaux de conscience (Damasio, 1994, 1999, 2003, 2010, 2017), comme nous le verrons à propos du langage et de l'aphasie, pour ce qui concerne notre sujet.

De cette évolution, il ressort que les théories issues des diverses disciplines (philosophie, psychologie, neurologie, linguistique, etc.) se rejoignent sur deux plans : l'aspect dynamique et unitaire des fonctions, en lien avec une part de localisationnisme (Brodmann, 1909) que diverses dissociations objectivent (Penfield, 1959). En neuropsychologie du langage, par

exemple, un sujet peut comprendre, sans pouvoir vraiment s'exprimer, il peut lire, sans pouvoir écrire (Shallice, 1981) et inversement, il peut raisonner en algèbre tout en étant acalculique (Jacquet-Andrieu, 2001), etc.

Ce bref historique étant posé, notre thèse se scinde en deux parties, l'une théorique, divisée en quatre chapitres dont le premier concerne une description générale des aphasies d'installation brutale : un développement théorique qui concerne spécifiquement les aphasies d'installation soudaine et plus précisément l'AVC, suivie d'une étude de cas avec rééducation, fondée sur un préceptorat de didactique des langues étrangères. Nous évoquons ensuite (Hécaen *et al*, 1965) les troubles du langage chez l'adulte, en nous centrant sur la question de l'aphasie d'installation brutale (accident vasculaire cérébral, tumeur ou encore trauma crânien).

La seconde partie de cette thèse, expérimentale, comporte cinq chapitres, il s'agit de l'étude d'un cas précisément observé et de la remédiation cognitive proposée, *via* un préceptorat didactique, fondé essentiellement sur la didactique des langues naturelles.

La personne aphasique concernée par cette étude de cas se prénomme Élisabeth¹. Avant son atteinte, elle était professeur de français et d'espagnol et ayant perdu son autonomie et la marche, elle a perdu son métier, la perte du langage représentant pour elle un effondrement de sa vie.

¹ Élisabeth est un prénom de remplacement pour le respect de l'anonymat.

PARTIE I – THÉORIE

I- Chapitre 1 – Langage normal et Troubles d’installation soudaine : aphasie

1. Présentation

Dans le premier chapitre, consacré au langage et ses troubles, nous définissons d’abord la fonction langagière, si l’on peut y prétendre, avec quelques aspects de son expression et de sa compréhension, avant d’aborder son ontogenèse, son développement cognitif et divers aspects de sa pathologie du développement. Ensuite, en lien avec les quatre compétences d’expression et de compréhension, nous précisons les perturbations de ces deux phases du développement et les divers types de symptômes, suivant qu’ils se manifestent à l’oral et/ou à l’écrit, et le rôle joué par la pensée, dans ce contexte de pathologie, pour exposer ensuite les divers troubles aphasiques.

Le deuxième chapitre a trait à la neuropsychologie sous-jacente à ce que le linguiste « voit » du langage. Il apparaît aujourd’hui que pour approfondir toute connaissance sur la communication, le linguiste se doit souvent d’aller plus loin dans la corrélation entre l’intelligence humaine et sa dimension psychoaffective, face au langage. L’attention, précurseur de la mémoire, et des opérations de mémorisation, en lien avec la conscience ou non de dire, sont autant d’éléments qui jouent un rôle majeur dans la production du langage et, en aphasiologie, ces dimensions apportent des éléments de compréhension.

Dans le troisième chapitre, nous posons la question de la réadaptation du langage, dans ses pratiques les plus usuelles, compte tenu des divers types de troubles. Nous présentons brièvement quelques patients (neuf) que nous avons eu l’occasion d’observer, durant nos études de doctorat, ce qui nous permettra de fixer la pertinence de certains traits de notre approche.

Enfin, dans le chapitre 4, pédagogique et didactique essentiellement, nous présentons un bref historique de la didactique des langues, discipline qui dispose de plus de six mille ans d’histoire et d’expérience, et sur laquelle nous nous fondons pour poser les bases de l’approche remédiate choisie, pour la personne aphasique, Élisabeth, dont nous avons étudié le langage

et avec laquelle nous avons pratiqué un préceptorat de réadaptation langagière, cognitive, sur quarante-sept leçons.

2. Langage : pour une introduction

Ici, nous évoquons brièvement le langage, son acquisition (ontogenèse chez l'enfant) et sa production en contexte, d'un point de vue linguistique, certes, mais aussi d'un point de vue neuropsychologique, domaine indispensable, pour comprendre les mécanismes cognitifs de la communication : question trop souvent éludée ou ignorée en linguistique. Pour plus de précisions, nous avons construit un chapitre spécifique de neuro-anatomie fonctionnelle que le lecteur trouvera en Annexe 1 : développement qui permet de rendre compte de la structure en réseau des fonctions du langage et de les visualiser plus aisément, de même que des localisations spécifiques.

Le langage est une faculté qui permet aux êtres humains d'exprimer leur pensée, de décrire le monde qui les entoure et de parler d'eux-mêmes (introspection). C'est un moyen de représentation de la pensée et du vécu du sujet-parlant, au sens de Saussure (1907), précurseur de la linguistique. En tant que moyen de communication, l'expression langagière humaine joue un rôle social fondamental, et il est également un élément de l'identité du sujet-parlant, au sens saussurien. D'après divers spécialistes (Alajouanine, 1968), l'ontogenèse du langage chez l'enfant est un apport à sa compréhension du monde qui l'entoure et des personnes qui prennent soin de lui, c'est pourquoi nous l'aborderons brièvement :

[Le langage est] une activité nerveuse complexe, qui permet à des états affectifs ou psychiques d'être exprimés ou perçus au moyen de signes (sonores, graphiques, gestuels), matérialisant ainsi à l'extérieur des sujets des états psychologiques et psycho-affectifs (Alajouanine, 1968 : 7).

Pour parler, l'homme utilise plusieurs organes : les poumons qui jouent le rôle d'une soufflerie et de projection vers l'extérieur du dit, pour être entendu et compris de l'interlocuteur ; le larynx est mis en vibration *via* les bandes vocales (appelées aussi *cordes vocales* par abus de langage et par assimilation à un instrument à cordes) ; la cavité buccale, les fosses nasales et les lèvres servent de résonateurs. Ces organes remplissent une fonction biologique et neuropsycholinguistique majeure, outre les fonctions primaires de la respiration, de la déglutition et du cri initial, à la naissance.

La structure de base du langage (quelle que soit la langue ou idiome¹ considéré) est un système de signes, articulé en deux sous-systèmes au moins : système phonologique (ou compétence phonologique) qui, en français comporte trente-six unités (inventaire le plus étendu), avec des variantes régionales, dans le détail desquelles nous n'entrons pas ici : nous proposons seulement les tableaux phonologiques articulatoires et acoustiques des voyelles (dans leur inventaire maximum) et des consonnes du français (*cf.* Annexe 3).

Pour permettre de distinguer les signes minimaux ou morphèmes de la langue (Pottier *et al.*, 1995 : 19), la phonétique descriptive étudie les actualisations en discours des virtualités phonologiques, réalisations phoniques, segmentales et suprasegmentales (intonation, accent et rythme). L'accent en français présente la particularité d'être peu défini, voire nié, selon certains linguistes ; concernant le mot isolé, il est considéré comme appuyant la dernière syllabe prononcée. Généralement, on constate des polygraphies de sons de la parole : /o/ dans maux, tôt, beau et des polyphonies, pour un même graphème « s », dans « os » /ɔs/ ou encore « sosie » /sɔzi/.

Lors de l'échange verbal, le sujet-parlant peut jouer plusieurs rôles (ou fonctions), celle de *locuteur* ou *énonciateur* qui a recours à sa compétence en langue (compétence de communication), pour actualiser son discours, et celle d'*interlocuteur* de l'énonciateur ou *allocuté*, locuteur silencieux (Turchet, 2017) qui doit comprendre le message émis par l'énonciateur. Pour lui répondre, il va user de sa compétence linguistique propre pour produire son message. Cependant, dans toute situation de communication, il existe des non-dits : des gestes, des attitudes (Turchet, 2009, 2013, 2017), des accompagnements phoniques divers, des marqueurs phatiques, au sens de Jakobson (1963). Citons, par exemple, le marqueur verbal « *humm* » (orthographié aussi « *hmm* »), simple ou répété une ou deux fois (Turchet, 2014 ; Jacquet-Andrieu *et al.*, 2017), etc., ou encore, des éléments de connaissance impliqués, sous-entendus, conventionnels ou tabous.

3. Expression, compréhension et sensori-motricité

Le langage repose sur une organisation cérébrale qui, comme d'autres activités nerveuses,

¹ *Idiome* : Terme souvent employé dans le sens de langue, dialecte, patois, parler... Par convention de notre part, il est utilisé comme synonyme de langue ou comme terme générique pour désigner tous les types de structures linguistiques. (Jacquet-Andrieu, 2001, *Cas d'aphasie mixte*, vol. 2 : 143.

comporte une base neuro-fonctionnelle, sensori-motrice (Bullinger, 2004) et conceptuelle qui régit la compréhension et l'expression sur les plans anatomo-fonctionnel et physiologique (Séron *et al*, 1994).

3.1. Concept de réception

Le pôle de la compréhension se fonde sur la transmission au cerveau des perceptions auditives (messages verbaux et visuels), *via* les organes sensoriels de l'audition et de la vue, les perceptions dont l'intégration se fait dans les zones de projection corticales correspondantes, en lien avec des structures plus profondes de l'encéphale.

Les voies auditives vont du nerf cochléaire, *via* le tronc cérébral, après un relais dans le corps genouillé interne, elles sont acheminées vers le cortex temporal : les aires de projection auditive y siègent dans les circonvolutions temporales transverses, dite de Heschl (aires 41, 42 de Brodmann), situées dans la partie supérieure du *lobe temporal* et en partie cachées par les opercules pariétal et temporal qui ferment la scissure de Sylvius, en arrière du pied de la scissure de Rolando. Ces aires ont une organisation spatiale qui répartit les messages auditifs en fonction des différentes fréquences : organisation spatiale ou tonotopie (Alajouanine, 1968 : 17-19). Les *voies auditives* sont à la fois directes et croisées si bien que la destruction de l'aire auditive d'un côté n'abolit pas l'audition, mais retentit le fonctionnement des deux appareils sensoriels. Les troubles provoqués sont d'ordre perceptif.

Au voisinage de la zone de Heschl, il existe une autre région qui joue un rôle capital dans la réception, c'est-à-dire, l'intégration du message auditif (Aire de Brodmann 22 : compréhension sémantique) et, sur le versant insulaire de l'AB 52). Cette zone dédiée au traitement des informations auditives est reliée aux régions voisines insulaires, frontales, temporales et occipitales, mais également aux régions homologues de l'autre hémisphère par la voie inter-commissurale du *corps calleux* et le pôle de la réception auditive du langage : organisation en réseau, donc.

Les *voies visuelles* vont de la rétine, des nerfs optiques, et des bandelettes optiques après un relais dans le corps genouillé externe, pour être acheminées, *via* un trajet des radiations optiques, le long de la phase inféro-externe de la région temporo-occipitale du ventricule latéral, vers les aires visuelles corticales, situées à la face interne du *lobe occipital* (AB 17

[aires primaires], 18 [aire secondaire], 19 [aire associative]). Les lésions de l'aire 17 entraînent un trouble de la sensation visuelle (*hémianopsie latérale* ou *cécité corticale*). Concernant l'aire para-visuelle (AB 18), un trouble de la perception est observé (agnosie visuelle), vision normale sans reconnaissance de l'objet vu. Une lésion de l'aire 19 provoque une désorganisation des perceptions visuelles, en rapport avec le langage (Alajouanine, 1968 : 21).

3.2. Concept d'expression

L'articulation verbale se fait par le jeu combiné des muscles laryngés, pharyngés, bucco-faciaux. Un important réseau de voies motrices concourt à cette activité complexe (AB 44). Le rôle des voies motrices dites secondaires est important également, car les *noyaux gris centraux*, surtout le *noyau lenticulaire* (*putamen* et *globus pallidus*), prennent part à la réalisation normale des mouvements, notamment ceux de l'articulation de la parole.

4. Ontogenèse du langage et compréhension de la fonction de communication

La maîtrise du langage articulé est l'aboutissement d'un long processus d'adaptation de l'enfant au monde extérieur (socialisation), au cours duquel il acquiert/apprend à parler et développe la connaissance conceptuelle de son environnement qui commence par des raccourcis de mots car, au début, articuler des mots est une difficulté majeure pour l'enfant, et avant d'y parvenir, il passe par diverses phases (niveaux ou étapes) : tout d'abord, la reconnaissance de la réalité, ensuite la compréhension du mot et enfin, l'organisation de la musculature à la production bucco-articulo-phonatoire (Cardu, 1996 : 242).

4.1. Phase pré-linguistique

De 0 à 2 mois, le nouveau-né montre un intérêt privilégié pour la voix humaine et il serait déjà capable de différencier des bruits et des sons. Les cris, premières productions vocales, bruitées de l'enfant se diversifient dès les premières semaines, en fonction de ses états éprouvés (faim, douleur, appel, bien-être) ; la mère leur attribue déjà des significations, ce qui représente précocement des moments de communication intense, d'anticipation créatrice (Labrell & Chasseigne, 2008 : 17-25).

Au cours du deuxième mois les vocalisations se diversifient (babil, jasis ou lallation). Au début, Il s'agit d'un jeu sensorimoteur, source de plaisir pour l'enfant, qui s'enrichit progressivement

et autour de ses 5^e-6^e mois, il entre dans un jeu d'interactions avec l'environnement.

La production de syllabes bien articulées apparaît généralement entre 6 et 8 mois. À partir de 8-10 mois, ses productions se modifient, en fonction du langage, du milieu environnant. Il développe la communication non-verbale, *via* le regard, le sourire, des mimiques ; ses productions vocales évoluent (vers 8-9 mois), *via* l'acquisition progressive de l'attention réciproque : l'enfant cherche à attirer l'attention d'autrui, porte son regard sur ce qu'on lui montre (attention conjointe), il commence à pointer des objets du doigt.

4.2. Phase linguistique

Vers la fin de la première année, l'apparition des premiers mots initie la phase véritablement linguistique, l'enfant commence à combiner des groupements phoniques : il s'agit de mono ou dissyllabes. Ensuite, il imite des modèles sonores de l'entourage, avant d'arriver aux mots-phrases, terme utilisé par Oscar Bloch (Delacroix, 1934). La période et la rapidité de l'accroissement du vocabulaire sont variables, d'un enfant à un autre, mais il reste relativement lent jusqu'à ses 16 mois environ (moyenne de 30 mots). Vers 18 mois, le tout petit commence à dire le « *non* » qui, d'un point de vue psychologique, montre un progrès dans son individuation. Au fil de la deuxième année, les acquisitions s'accroissent : 250 à 300 mots apparaissent. Peu à peu, le vocabulaire s'accroît, l'enfant commence à utiliser des verbes à l'infinitif, cette phase est considérée comme étant le début de la grammaticalisation. Au cours de la troisième année, l'acquisition du vocabulaire s'intensifie pour atteindre environ 1 000 mots, à 3 ans.

Vers la quatrième ou la cinquième année, le langage oral est bien organisé, installé et l'apprentissage de l'écrit commence. Lors de l'acquisition de la combinatoire des mots, de la syntaxe de la langue syntaxe, les premières phrases sont d'abord une sorte de message en « style télégraphique » (mots-phrases, mots-valises) et, progressivement, des formes sujet, verbe, complément, qualificatifs, pronoms se combinent.

Le « je » apparaît vers 3 ans, marquant une étape importante de l'individuation de l'enfant et de la reconnaissance de son identité propre. Le langage déjà installé et correctement articulé est instauré entre 3 et 5 ans. Au-delà, il continue d'évoluer : l'enrichissement du vocabulaire, le perfectionnement de la syntaxe (concordance des temps, accord des participes passés) ; le langage progresse aussi sur le plan de l'expression sémantique (acquisition de la métaphore).

Vers 6 ans l'enfant est en général prêt pour l'apprentissage du langage écrit : la lecture est normalement acquise en une année scolaire, elle continuera de progresser par la suite (rapidité, automatiser) et l'écriture.

Le linguiste Guillaume (1927 : 203-229) distingue trois étapes essentielles de développement du langage :

- a) la première est le moment où les adultes parlent en utilisant une forme mélodique verbale, plus facilement perçue par l'enfant ;
- b) la seconde signe la production de *mots-phrases indifférenciés*, les enfants construisent des raccourcis [*kɔla], pour « chocolat » ou encore [ke], pour « clef », sachant que l'articulation représente une réelle difficulté. Une différenciation progressive de la maîtrise du langage commence (Cardu, 1996 : 143).
- c) Enfin, la dernière phase du développement du langage est celle des *mots-phases différenciés*. Il s'agit d'une double démarche, d'une part, la *différenciation/automatisation*, qui va du mot-phase au mot différencié et, d'autre part, la phrase revêt son expression grammaticale formelle. L'enfant peine à utiliser les morphèmes, malgré une compréhension générale déjà bien acquise. Cette difficulté pourrait être un facteur explicatif de l'agrammatisme, en pathologie du langage.

À partir de mots-phrases indifférenciés, porteurs de significations globales, commencent à se détacher deux types de noms, dont la difficulté est croissante (Guillaume, 1927 : 1-25) : le nom des personnes et le nom des choses. Au début de l'acquisition, chez le jeune enfant, le langage semble une juxtaposition de mots significatifs ; on observe l'omission fréquente des prépositions qui représentent une réelle difficulté d'acquisition car très conditionnée par l'idiomatisme de la langue.

L'enfant découvre peu à peu les règles grammaticales, acquiert de nouvelles connaissances sur son environnement. Cependant, avant d'atteindre un niveau satisfaisant de maîtrise de la langue, il rencontre plusieurs difficultés, face aux flexions qui illustrent l'immaturation du processus d'acquisition (par exemple, au lieu de « *il m'a mordu* », l'enfant produit « *il m'a *mordé* » (Cardu, 1996 : 247).

Pick (1973) évoque le modèle formel de la phrase, puisant son inspiration chez Chomsky

(1969). De son côté, Cardu (1996 : 249) discute l'idée qu'un modèle formel est un phénomène complètement inné. Par rapport au contenu de la phrase, l'accès à la compétence est en lien avec la fixation des automatismes et des opérations catégorielles. Les phrases des adultes imprègnent la compétence en construction de l'enfant. La construction syntaxique de la phrase va de pair avec l'intégration du lexique et sa construction lexicale. La distinction des mots et des phrases n'implique pas forcément leur bonne utilisation, les enfants y parviennent par étapes, *via* de nombreux essais/ erreurs.

D'autres théories insistent sur la notion de « câblage inné » et relativement autonome, par rapport aux autres fonctions psychologiques (Chomsky, 1956 ; McNeill, 1956, 1968). La grammaire générative de Chomsky pose deux niveaux de formulation linguistique : *la compétence* (capacité de dire) et *la performance* (l'expression verbale). La *compétence*, d'abord grammaticale à l'origine chez Chomsky (1957) comporte deux composantes essentielles : la structure profonde, essentiellement morphosyntaxique élémentaire et la structure transformationnelle *syntaxique* qui, ensuite, permet l'interprétation sémantique (Ducrot, 1972). La prise en considération de la sémantique à un niveau profond apparaît plus tardivement, dans la théorie de Chomsky, entre 1968 et 1970.

La notion de compétence linguistique a évolué vers un modèle sémantico-syntaxique (Greimas, 1966 ; Gladkij *et al*, 1972) et la philosophie du langage a apporté un approfondissement de la réflexion, sur les versants de l'énonciation (Austin, 1962 ; Searle, 1972/1969 ; Coseriu, 1952) et de la psychologie cognitive (Piaget, 1979). En effet, toute activité psychologique présente un point d'ancrage dans la Psychè dont l'une des aptitudes essentielles est d'interagir avec son environnement : objets et ordres minéral, animal et humain. L'homme présente la capacité de saisir les relations entre les choses et les événements, et d'organiser ledit environnement (opérations de catégorisation et d'ordonnement). Les opérations linguistiques, comme l'application de règles sémantico-syntaxiques correspondent à des automatismes qui se mettent en place au fil de l'acquisition de la langue maternelle et/ou de plusieurs idiomes (Coseriu, 1973/1952 : 109)¹.

Toute appréhension de choses ou d'événements du monde extérieur par des opérations de reconnaissance et de catégorisation se déroule selon un double mouvement vertical d'automatisation et de différenciation, et elle permet de construire des représentations et de les mettre en corrélation.

¹ En espagnol, le terme *idioma* (idiome) [permet] de distinguer un système d'isoglosses culturellement déterminé, instrument et véhicule de la culture d'un ou plusieurs peuples (*idioma francés, idioma italiano, etc.* [idiome français, idiome italien, etc.]) d'un autre système quelconque d'isoglosses (*langue*). [...] cette distinction est rarement proposée. (E. Coseriu (1973/1952). *Sistema, norma y habla*. Madrid : Gredos, p. 109, note 161/ trad. par A. Jacquet (1977).

Par ailleurs, Guillaume distingue différents niveaux successifs de performance : au plus bas, l'enfant fait des tentatives successives de construction de la phrase, *via* de simples juxtapositions, déjà reliées sémantiquement, vers 22 mois. Vers 24 mois, un autre niveau plus élaboré est observé. La structure de la phrase devient « correcte », construite, les verbes commencent à être conjugués. L'enfant accède au pronom relatif (phrase complexe)¹ « qu'elle écrive Zezette ». Un troisième niveau de construction de la phrase correspond à l'anticipation formelle, complète ou presque. L'enfant cherche un des mots qui lui manquent, même si le mot recherché n'est pas encore disponible (Cardu, 1996 : 251).

Certains auteurs (Jenkins *et al*, 1971) insistent sur l'aspect empiriste et béhavioriste de l'acquisition et considèrent que le langage que l'enfant entend de ses parents mène à la formation de phrases, à partir d'associations de mots en fonction du contexte situationnel.

Par exemple : « Jean est joyeux », l'enfant va ranger cet énoncé dans la même classe que « agréable » parce qu'ils apparaissent dans des contextes similaires : construction de paradigmes.

Braine (1965) évoque sa conception de la généralisation contextuelle, pour expliquer comment un enfant apprend la structure de la phrase « NP et NV » : il entend une même expression qui se répète dans les circonstances environnementales comparables. Il apprend l'ordre des mots, grâce à un processus de différenciation auditive qui l'habitue à leur position dans l'énoncé, sur l'axe du temps. Or, la phrase comporte une hiérarchie dont l'apprentissage est possible en l'écoutant, selon Braine. Cette théorie est d'un grand intérêt parce que, d'un point de vue méthodologique, elle permet d'isoler la fonction du langage des autres composantes de l'activité psychologique, ou au moins de la mettre en exergue. Cependant, elle n'évoque pas spécifiquement la relation des mots et leurs significations en contexte et leurs liens avec la prosodie² qui constitue un élément capital également, permettant à l'enfant de détecter la position des mots dans la phrase (Cardu, 1996 : 254-255).

¹ La phrase complexe est généralement définie comme comportant deux verbes : proposition principale, suivie d'une subordonnée relative enchâssée dans un syntagme nominal ou conjonctive, enchâssée dans un syntagme verbal.

² *Prosodie* : Branche de la Phonétique fonctionnelle (Phonologie) qui traite des aspects suprasegmentaux de la phonie d'une langue : **intonation** ou **mélodie**, fondée sur les variations fonctionnelles de la **durée** et le **rythme** ; l'**accent** fondé sur les variations d'**intensité** ; le **ton**, fondé sur les variations de la **hauteur**. (Jacquet-Andrieu (2014). *Quand la langue maternelle devient langue étrangère*, vol. 2 (Ann. t. 1 : 125).

D'autres théories, comme la conception des cognitivistes, insistent sur l'importance de préalables cognitifs à toute formulation linguistique. En contredisant la théorie de Chomsky, d'autres auteurs (Hebb *et al*, 1971 : 212-222) exposent quelques problèmes significatifs et insistent sur l'importance des préalables cognitifs, en lien avec la pensée (Delacroix, 1934) pour le développement du langage. Le singulier et le pluriel font partie de cet accès à la concordance, dans la phrase et peuvent être source de difficultés. Dans l'apprentissage cognitif (Hebb *et al*, 1971), nous avons toujours distingué le contenu de ce qui rend son organisation possible. Ces derniers auteurs soulignent que la connaissance d'un objet quelconque doit avoir atteint un certain niveau d'abstraction avant d'être reliée à cette forme différenciée du langage qu'est l'utilisation pertinente du singulier et du pluriel.

Les formes grammaticales du passif et de l'actif peuvent facilement être utilisées par l'enfant, suivant sa centration sur le premier ou le second sujet. Par exemple : Jacques frappe Pierre. Pierre est frappé par Jacques. Cela montre, selon Hebb *et al* (1971) que les règles transformationnelles qui mènent de l'actif au passif sont grammaticales, certes, mais aussi, et surtout, sémantiques.

Par ailleurs, l'enfant est amené à maîtriser trois formes de négation (Hebb *et al*, 1971) : la première concerne le refus ou le rejet de certaines actions, comme le mot « non » ; la seconde est exprimée par l'absence de certaines choses familières ou attendues, par exemple quand une petite fille dit non à sa poupée, et la troisième est le refus d'une chose désirée de la part d'un tiers, la mère, par exemple.

Au premier stade de l'apprentissage des substantifs et de la notion de genre, un enfant remarquera la coïncidence entre une vocalisation de la mère et la présence d'un objet dans un cadre spatial déterminé. Les verbes seront appris par la coïncidence entre un mot et une action observable (Braine, 1965 : 6).

Selon la conception de Piaget (1979 : 53-64), il n'existe pas chez l'homme de structures cognitives innées, contrairement à la pensée de Chomsky (Piaget *et al*, 1979 : 510-512). Pour ce dernier et dans une construction globaliste de l'encéphale, la cognition opère selon deux processus : ceux de l'assimilation et de l'accommodation qui seraient à la base de la structuration de la connaissance, en général, y compris hors langage. Dans le processus d'assimilation, le sujet intègre certaines caractéristiques du milieu environnant et s'y adapte en

les intégrant à son mode de vie. Il adapte donc une connaissance, partiellement ou complètement nouvelle de l'instant qui n'est pas une simple copie du réel.

L'organisation intellectuelle se situe sur un plan différent de l'organisation biologique, Piaget parle d'un déplacement du biologique vers le psychologique. Les diverses régions du cerveau n'atteignent leur plein développement qu'à l'âge de sept ou huit ans (Cardu, 1996 : 64-67).

À la naissance, l'*infans* (celui qui ne parle pas) disposerait seulement de mécanismes fonctionnels dont le but serait d'atteindre un certain niveau d'équilibre dans le processus d'accommodation et d'adaptation à l'environnement immédiat (Bronckart, 1977 : 53). En résumé, le développement du langage dépend du développement préalable d'un certain niveau de la cognition (un certain contenu de connaissances).

5. De l'ontogenèse du langage à l'expression de l'adulte

Dès sa naissance, l'*infans* s'intègre dans un environnement visuel, auditif, tactile et kinesthésique, pluri-sensoriel (olfaction et goût inclus). Cependant, il est important de préciser que la vision est mature, autour de six mois et l'audition, autour de 11 mois (Chevrié-Muller *et al.*, 1996).

L'enfant ne peut donner lieu à la connaissance ordonnée et cohérente sans l'existence d'un principe organisateur appelé depuis Kant (1781) « *pensée catégorielle* » ; sans ce principe, l'organisation de l'expérience cohérente semble impossible. La maîtrise du langage articulé est l'aboutissement d'un long processus d'adaptation intérieure au monde extérieur et d'où résulte l'individualité du sujet : « Le langage a cette qualité fondamentale d'exprimer toute une personnalité et chacun sait qu'on ne peut comparer pleinement un individu à un autre (Buffon ne parlait que du style, mais le langage c'est l'homme) » (Alajouanine, 1968 : 182).

5.1. Ontogenèse normale et pathologie

L'étude de l'acquisition du langage chez l'enfant paraît d'une grande importance pour comprendre les pathologies du langage. Pour l'enfant, la conquête du langage se déroule sur plusieurs plans simultanément, comme nous l'avons résumé plus haut : les plans sémantiques et de la signification, de la morphosyntaxe (ou grammaire) et de la prosodie (phonétique descriptive et phonologie segmentale et suprasegmentale). Par ailleurs, la production verbale volontaire et contrôlée se sous-tend d'une part d'automatismes, cet aspect complexe de la

communication humaine est important à connaître, pour comprendre les divers symptômes liés à une lésion cérébrale, touchant le langage. Une perte plus ou moins importante de ce contrôle pourrait expliquer les jargons observés chez des patients atteints d'une aphasie avec prédominance de troubles de la compréhension, par exemple (aphasies fluentes, de compréhension, Wernicke et autres aspects). Or, le contrôle verbal est le résultat d'un long processus initié dès la naissance, voire antérieurement, durant la gestation (Boysson-Bardies, 1996) : une imprégnation qui aboutit à l'acquisition des mécanismes de la différenciation sémantique générale et qui touche les significations particulières du dit ou de l'entendu effectifs à un *instant* : ce qui suppose la maîtrise automatisée des divers plans du langage, de ses aspects sémantico-syntaxiques, indissociables, de sa prosodie (*cf. supra*, définition) et de son contexte de production.

Dès 1932, Jackson précisait que les mécanismes du langage fonctionnent en puisant aux sources de l'acquis automatisé, vers le propositionnel. Les automatismes représentent le niveau de maîtrise des apprentissages passés, les liens tissés entre les significations, les plans lexicogrammatical et prosodique et la projection de l'expression dans le futur. L'intention et la motivation du sujet sont à l'origine de la mise en œuvre de ces mécanismes de l'expression verbale humaine (Cardu, 1996 : 287).

Le passage d'un niveau de différenciation initial à un niveau plus élevé matérialise un progrès dans la maîtrise des connaissances. En parlant de différenciation, Piaget illustre les grandes lignes de ces passages, en évoquant des stades de développement : l'enfant passe par un stade initial de la maîtrise articulatoire qui implique surtout les mouvements des lèvres [m], [p], [b] ; plus tard, à la croissance des dents, l'enfant parvient à prononcer les unités phoniques dentales [t], [d]. Plus tard, il produira [ga], [ka], puis [ka] qui requièrent des combinaisons musculaires, articulatoires plus complexes, à l'arrière de la bouche (Cardu, 1996 : 41).

Lakoff (1987) défend une autre conception théorique : il considère que l'organisation de l'expérience commence bien avant l'organisation conceptuelle et que ses racines se situent dans la relation du corps à son environnement. Chaque type d'expérience corporelle donnera lieu à différents types de schémas de base.

Chez le sujet normal, la formulation de la pensée, appelée encore « moment conceptuel » commencerait par une impression globale, poly-sensorielle, suivie de la formulation verbale qui

implique le sens et son actualisation sémantico-grammaticale et phonique.

5.2. Bégaiement

L'intérêt d'évoquer brièvement le bégaiement tient au fait qu'il renvoie au rythme de l'expression verbale. Certains sons semblent favoriser le bégaiement, les consonnes et, en particulier, les occlusives. Pendant l'élocution, on observe une incoordination des mouvements des organes effecteurs de la parole, notamment des muscles de la respiration dont les mouvements sont anarchiques. La glotte peut être contractée, trop tendue, empêchant le passage de l'air à expirer, malgré les efforts du sujet. Des rougeurs au visage apparaissent et/ou des sécheresses de la bouche. Le bégaiement disparaît dans le chant, la voix cirée ou chuchotée. Chez le bègue, outre la gêne que lui inflige sa propre expression verbale, cette dernière a un impact réel sur ses interlocuteurs.

5.3. Retard du langage

La date tardive de l'apparition de la première parole, entre trois et six ans, caractérise le retard de langage. Les erreurs portent sur la suppression des finales, sur l'inversion, la substitution de sons ou syllabes. D'autres utilisent les verbes à l'infinitif, font un usage erroné des pronoms personnels, omettent les mots de liaison. La compréhension semble normale ; il est nécessaire de vérifier le niveau intellectuel, de même que le niveau de perception auditive et visuelle, afin de savoir s'il s'agit bien d'un retard de développement du langage. Il faut rappeler que l'enrichissement du langage se fait mais selon un rythme variable d'un sujet à un autre, en lien également avec l'environnement socioculturel. Une incapacité d'articuler correctement observée, ainsi qu'une mauvaise organisation du discours altérant la succession logique des pensées signe un retard qu'il faut alors quantifier et qualifier. Généralement, des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, voire du calcul, sont observées. Après l'âge de six ans, les troubles sont variables suivant les enfants et l'importance du retard observé (Alajouanine, 1968 : 215).

Après cette brève présentation des différentes phases d'acquisition du langage et des principales conceptions exposées, nous évoquerons ses désordres, en nous arrêtant plus particulièrement à la perte de la parole, à la suite de lésions cérébrales : l'aphasie.

6. Troubles du langage acquis : définitions des aphasies d'installation soudaine

Les causes de l'aphasie d'installation soudaine sont variées. Comme nous l'avons indiqué plus haut, elles touchent généralement l'adulte, *via* trois causes essentielles : les accidents vasculaires cérébraux, des tumeurs cérébrales et les traumatismes crâniens.

6.1. Causes vasculaires d'aphasie

Les accidents vasculaires cérébraux sont la cause la plus fréquente, avec les traumatismes crâniens et les tumeurs : les infarctus cérébraux résultent de l'obstruction d'une artère cérébrale ou à destination cérébrale par thrombose ou embolie et les hémorragies cérébrales.

Les infarctus carotidiens surviennent quand l'artère sylvienne de l'hémisphère dominant est atteinte : ils sont responsables de l'aphasie dite motrice (Broca, 1863), associée à une hémiparésie droite, généralement, avec prédominance brachio-faciale. Si le territoire rétro-rolandique gauche (chez le patient droitier) est touché, on observe une aphasie dite sensorielle (Wernicke, 1874), parfois isolée, mais souvent associée à des troubles praxiques, un déficit sensori-moteur de l'hémicorps droit, une hémianopsie latérale homonyme droite (HLHD).

L'atteinte massive des régions sylviennes produit une aphasie globale qui altère la compréhension et l'expression, souvent associée à une HLHD et à de gros troubles de la vigilance. La mortalité est très élevée, entre 30 % et 50 %.

L'infarctus dans le territoire de l'artère cérébrale antérieure de l'hémisphère dominant peut engendrer également une aphasie transcorticale motrice, associée à un déficit moteur et/ou sensitif hémicorporel, associée également à une symptomatologie de type frontal.

Lors d'*infarctus corticaux* dépendant de l'artère cérébrale postérieure, les troubles du langage sont plus rares. Cependant, l'on observe la cécité verbale pure et parfois des troubles gnosiques visuels qui concernent les couleurs, les objets, les images.

Les infarctus sous-corticaux, quand ils engendrent des troubles du langage, ressemblent aux aphasies sous-corticales, d'un point de vue sémiologique.

Les *hémorragies* cérébrales sont la conséquence de la rupture d'une branche intraparenchymateuse d'une artère cérébrale, le plus souvent liée à l'hypertension artérielle ou à la

rupture d'une malformation artérielle ou artério-veineuse (anévrisme) ; des troubles de la coagulation peuvent également favoriser l'hémorragie cérébrale.

Les hémorragies capsulo-lenticulaires entraînent une aphasie d'expression ou une aphasie globale, associée à une hémiplégié controlatérale.

Les hémorragies lobaires de localisation pariéto-temporale ou temporale gauche engendrent des désordres du langage : une aphasie de compréhension (type Wernicke). En cas d'atteinte temporale prédominante, les troubles du langage oral sont marqués, ceux du langage écrit sont prédominants.

Les *aphasies sous-corticales* (thalamiques) peuvent être secondaires à une hémorragie cérébrale localisée. Certes, d'autres localisations sont possibles : putamino-caudées, limitées à la tête du noyau caudé ou au *putamen*.

6.2. Causes tumorales de l'aphasie

C'est l'étiologie la plus fréquente chez l'enfant. Dans les tumeurs temporales gauches, on peut observer la jargonaphasie. En cas de tumeur frontale, l'aphasie peut se traduire par une simple diminution de l'incitation de parler dans un contexte global. Cette aphasie transcorticale motrice peut ne pas être reconnue. La neuro-imagerie cérébrale facilite le diagnostic. Il existe aussi des causes traumatiques, suite à des traumatismes crâniens (contusions cérébrales, hématomes intracrâniens ou, plus rarement, infarctus par thrombose artérielle).

6.3. Causes traumatiques de l'aphasie

Les traumatismes crâniens, généralement dus à des accidents, peuvent engendrer des aphasies transitoires ou plus sévères à tout âge de la vie ; suivant les localisations la dominance des troubles touche l'expression et/ou la compréhension.

6.4. Causes des aphasies dégénératives

Le symptôme majeur des aphasies dégénératives est un l'effondrement de la mémoire. Elles sont souvent désignées sous le terme « démence », en raison des propos dits incohérents du patient. À y regarder de près, on retrouve souvent une cohérence si l'on se réfère aux souvenirs restants du sujet et à son vécu. Dans un tel contexte, le sujet peut créer une nouvelle cohérence.

On estime que 5 % des personnes de plus de soixante-cinq ans, et 20 % des personnes de plus de quatre-vingts ans souffrent de troubles dégénératifs.

Le syndrome d'Alzheimer regroupe un ensemble formes de maladies dégénératives et/ou du vieillissement. D'autres atteintes, plus rares, sont décrites également : paralysie supra-nucléaire progressive, dégénérescence cortico-basale, maladie à corps de Lewy, maladie de Pick, l'affaiblissement des fonctions intellectuelles jusqu'à la perte de l'autonomie est observé, dans les formes les plus avancées de la maladie.

L'aphasie peut être transitoire, ce que vécut Lordat en 1825, alors que, dès 1808, il indiquait l'hémisphère gauche comme étant le lieu de la perte du langage (Nespoulous, 2013 ; Jacquet-Andrieu *et al*, 2017). Les aphasies transitoires ont des causes plus bénignes et répondent à d'autres mécanismes : migraineux (au cours d'une crise de migraine avec aura), épileptiques (les crises peuvent être partielles simples avec des troubles isolés, des crises impliquant la région frontale inférieure ou temporo-pariétale de l'hémisphère dominant, caractérisées aussi par un déficit du langage et des crises phonatoires, caractérisées par l'arrêt épileptique du langage (Pottier, 1995 : 75-87). Certaines aphasies d'origine ischémique peuvent régresser complètement en quelques heures, voire en quelques minutes.

6.5. Aphasie et pensée

La question de l'altération de la pensée chez l'aphasique fait encore débat aujourd'hui (Laplane, 1997). Si l'on peut l'évoquer à propos des aphasies primaires dégénératives, encore que les troubles de la mémoire en soient souvent le symptôme dominant (syndrome d'Alzheimer), de nombreux témoignages de personnes ayant vécu une aphasie transitoire, ou encore porteuses de séquelles, sont unanimes pour évoquer que leur pensée est restée claire et intacte mais entravée quand il s'agit de la mettre en mots, comme en témoigne le neurologue Lordat, précurseur de l'aphasiologie (cinquante ans avant Broca) et lui-même atteint d'une aphasie transitoire en 1825 (cité par Jacquet-Andrieu, 2014) :

Je m'aperçus qu'en voulant parler, je ne trouvais pas les expressions dont j'avais besoin... La pensée était toute prête¹, mais les sons qui devaient la confier à l'intermédiaire n'étaient plus à ma disposition [...] Ne croyez pas qu'il y eut le moindre changement dans les fonctions du sens intime. Je me sentais toujours le même intérieurement. L'isolement mental, la tristesse, l'embarras, l'air stupide qui en provenait faisait croire à plusieurs qu'il existait en moi un affaiblissement des facultés intellectuelles, erreur qui causa du

¹ Souligné par nous.

chagrin à quelques-uns, de la satisfaction à d'autres. [...] Quand j'étais seul, éveillé, je m'entretenais tacitement de mes occupations de la vie, de mes études. Je n'éprouvais aucune gêne dans l'exercice de ma pensée ... Dès qu'on venait me voir, je ressentais mon mal à l'impossibilité où je me trouvais de dire : Bonjour, comment vous portez-vous ?¹.

Pierre Marie considère que l'altération intellectuelle dépend de la zone de Wernicke et qu'elle est d'autant plus profonde que la lésion est étendue. Selon lui, l'intelligence se situe dans le lobe temporal. Pierre Marie est l'un des premiers à montrer l'intérêt des examens psychologiques. La projection corticale auditive qu'il propose est controversée par la neuropsychologie récente mais ceci n'enlève rien à sa critique de la surdité verbale. Il a décrit également l'apraxie comme un phénomène dû à l'altération de l'intelligence propre à l'aphasie et il considérait qu'elle débordait la sphère du langage. Il a établi l'étude de l'aphasie sur un plan anatomo-clinique, tandis que Jackson a travaillé plutôt sur un plan fonctionnel et selon lui l'aphasie ne modifie pas toute l'intelligence, mais seulement un aspect.

Pierre Marie considérait aussi qu'il était impossible que le langage fût une aptitude innée ; il a apporté une conception de l'aphasie qui, sur le plan anatomo-clinique, sépare l'aphasie de l'anarthrie, et il a ouvert l'ère de l'étude du langage *via* des tests, considérant que son atteinte fait partie d'une certaine altération de l'activité intellectuelle. Enfin, il est le premier à avoir tenté de montrer que le lobe temporal est la région essentiellement impliquée dans l'activité intellectuelle. Selon lui, les aphasiques se retrouvent dans un monde différent, qu'ils appellent flou, vague :

Au début de mon esprit il n'y avait plus de mots, j'ai travaillé beaucoup pour les acquérir... Je réapprends le français comme une langue étrangère. Il faut recommencer beaucoup de fois pour que les mots se placent dans le cerveau (Alajouanine, 1968 : 329).

Divers troubles neurologiques complètent le tableau de l'aphasie : l'hémianopsie latérale homonyme droite, évoquée plus haut) est une interruption des radiations optiques, associée à des troubles sensitifs, somatognosiques, avec indistinction droite-gauche, enfin l'apraxie idéomotrice, plus rare, est l'impossibilité d'utiliser un objet usuel.

Dans ce chapitre, nous avons souhaité retracer les grandes lignes des différents types d'aphasies et d'autres perturbations du langage, après avoir brièvement rappelé quelques concepts essentiels à la compréhension du langage normal, si nous pouvons l'appeler ainsi, ou dit autrement le langage dépourvu de perturbations d'ordre linguistique.

¹ Alajouanine & Lhermitte (1964). Essais d'introspection de l'aphasie (l'aphasie vue par les aphasiques). *Revue Neurologique*, 110 : 609-621. Pour plus d'information (cf. Jacquet-Andrieu, 2014a : 60-76 et 2014b : 88 et sq.).

Associées aux bases de l'ontogenèse du langage, les caractéristiques du langage aphasique nous seront utiles pour préparer nos programmes de remédiation cognitive. Le principe consiste à adapter le *curriculum* (terme usuel pour désigner un protocole didactique) à la personne atteinte de troubles.

7. Classification neurolinguistique des aphasies

Alajouanine définit l'aphasie comme étant « [...] due à une lésion cérébrale en foyer altérant de façon plus au moins profonde et de façon variée le dispositif structural nécessaire au fonctionnement du langage. » (Alajouanine, 1968 : 35).

D'un point de vue neurolinguistique, depuis Jakobson (1963), on distingue les troubles de l'expression de ceux de la compréhension (orales et/ou écrites), sachant qu'en réalité, ces désordres répondent essentiellement à des prédominances sur l'un ou l'autre versant.

7.1. Aphasie de compréhension, fluente (Wernicke, 1974)

Il s'agit de l'aphasie fluente (description initiale de Wernicke, en 1874), avec troubles importants de la compréhension (orale et écrite) et de l'expression. Dans la phase aiguë de la maladie, le patient est inconscient de son trouble (*anosognosique*), son jargon peut être incompréhensible. Le sujet a perdu le contrôle de son élocution. Parmi les signes associés, on observe l'hémianopsie latérale homonyme droite (HLHD).

Les causes les plus fréquentes de l'aphasie sensorielle, de Wernicke, sont essentiellement les accidents vasculaires cérébraux, sur une partie de l'artère cérébrale moyenne et sylvienne qui irrigue par ses branches postérieures et terminales les zones postérieures des lobes temporal, pariétal et le pli courbe. Les aires essentiellement touchées sont l'aire 22 de Brodmann, située en arrière des AB 41 et 42 (aires auditives primaires et associatives), dans la partie postérieure de T1 (première circonvolution temporale). En avant du cortex auditif primaire, en profondeur, la lésion peut s'étendre à la substance blanche sous-jacente et à l'origine du faisceau arqué, en arrière, au *gyrus angularis* (AB 39), et au *gyrus supramarginalis* (AB 40), et aux aires 21 (T2, 2^e circonvolution temporale), l'aire 20 (3^e circonvolution temporale) ou 37 (4^e circonvolution temporale).

L'atteinte par un infarctus du territoire de l'artère temporale et du pli courbe (partie postérieure de T1 et T2, en arrière du *gyrus* de Heschl) signe une aphasie avec prédominance de la surdité

verbale (Wernicke).

Dans les formes où le langage écrit est altéré, un infarctus pariéto-pli courbe touche les aires de Brodmann AB 39 et 40. D'autre part, une lésion partielle du territoire sylvien postérieur, par atteinte isolée des dernières branches de l'artère, engendrent soit un syndrome pariéto-pli courbe, où l'aphasie est plus marquée sur le versant écrit du langage (alexie, agraphie), soit un syndrome temporo-pli courbe, aphasie qui peut être associée alors à une hémianopsie latérale homonyme droite (HLHD) et à une apraxie idéatoire (trouble de la conception et/ou de la programmation du geste).

La surdité verbale pure, décrite comme une atteinte de la compréhension orale des mots qui respecterait la perception des sons sans valeur linguistique (logatomes), paraît être une conception théorique, les atteintes électives de ce type étant rares.

Ajoutons que les aphasies de compréhension sont relativement plus fréquentes chez le sujet âgé que l'aphasie de Broca (1863), du fait que les infarctus sylviens affectent plus souvent le territoire postérieur. Il en est de même pour les tumeurs cérébrales malignes. Chez ces patients, il n'y a pas de troubles de l'articulation verbale, l'expression est abondante, logorrhéique même mais comportant une évocation inadéquate des mots, avec des substitutions, des déformations, un mot pour un autre, etc. (paraphasies diverses). La création de néologismes et un emploi anormal de la syntaxe sont également présents (dysyntaxie). Les troubles prédominent en langage propositionnel et respectent souvent les formes figées, automatisées. La compréhension orale est troubl e dans des proportions importantes et la répétition est incorrecte, voire, impossible. La lecture à haute voix, l'écriture spontanée et la dictée montrent des désordres parallèlement à ceux du langage oral.

7.2. Aphasie d'expression, non fluente (Broca, 1863)

La lésion peut s'étendre à la zone fronto-pariétale large et parfois aux structures sous-corticales, partie inférieure du *gyrus précentral*, *insula antérieur*, F2 (Circonvolution frontale gauche), *partie adjacente du cortex temporal et pariétal*, *putamen*, *noyau caudé* et *capsule interne*. Dans la plupart des cas, l'aphasie dite de Broca est la conséquence d'une lésion ischémique h misp rique gauche, responsable également d'une hémiplégie droite (Cambier *et al*, 2008 : 132). L'agrammatisme est un trait majeur de cette aphasie, avec une perte de la fluence verbale,

souvent associée à une large lésion fronto-pariétale gauche, pouvant s'étendre à des zones sous-corticales. Pour Naeser *et al* (1978), les lésions capsulo-putaminales peuvent engendrer une aphasie non-fluente (Broca), mais sans agrammatisme, ni trouble de la compréhension et de l'écriture : tableau proche de l'anarthrie pure. L'extension en arrière d'une telle lésion ajoute aux signes précédents des désordres de la compréhension et des paraphasies.

C'est une aphasie non fluente, avec réduction qualitative et quantitative de la production verbale et une désorganisation phonétique, dans certains cas. Le discours est ralenti, monotone, haché et produit avec difficulté. Le manque du mot est manifeste. L'expression écrite est généralement nettement perturbée : l'écriture est lente, pauvre, agrammatique avec des paraphasies. Sur le plan moteur, l'hémiplégie, souvent présente, est une entrave majeure à la réalisation du geste lui-même.

Les troubles de la compréhension apparaissent lors d'épreuves complexes (ex : critique d'une histoire absurde). Cette aphasie est presque toujours associée à une hémiplégie droite, avec ou sans hémianesthésie et à une apraxie bucco-faciale. Conscient de ce qu'il veut dire, le locuteur aphasique est en difficulté pour construire ses phrases, il en a perdu les automatismes qu'il retrouvera partiellement (rarement complètement), au prix de grands efforts.

Du côté des signes cliniques, la grande aphasie de Broca (aphasie totale de Déjerine) constitue la forme la plus étendue d'aphasie. La parole est supprimée, réduite parfois à une stéréotypie verbale, ou à quelques jurons ou interjections (*cf.* le « *cré nom* » de Baudelaire)¹, la lecture est impossible, l'écriture informe, la compréhension est atteinte. Au fil de la rééducation, les troubles régressent vers un agrammatisme et une amélioration des désordres de la compréhension. L'aphasie non-fluente, avec prédominance de troubles de l'expression, engendre également des difficultés articulatoires plus ou moins importantes suivant les sujets.

¹ Éloge funèbre de Baudelaire :

« *Cré nom* ! C'était tantôt un salut et tantôt un juron, suivant qu'on lui montrait une chose ou un nom qu'il avait aimés ou haïs ! [...] *Cré nom* ! c'était peut-être aussi le grognement idiot du désespoir ! – Qui sait ? » Jules Vallès.

« Depuis longtemps déjà la Mort tournait autour de lui ; elle lui avait posé son maigre doigt sur le front, et la paralysie avait rendu inerte ce corps naguère agile et plein de souplesse. Puis elle s'en était allée, sûre de le retrouver désormais immobile à la place où elle l'avait laissé. Plus tard, elle était revenue et lui avait, avec la mémoire des mots, enlevé la parole, ôtant le verbe à l'idée. Quel horrible supplice ! Comprendre et ne pouvoir répondre, et sentir les mots jadis si dociles et si apprivoisés s'envoler au moindre essai d'entretien comme des essaims d'oiseaux farouches ! La Mort a eu enfin pitié, et cette torture s'est achevée la semaine dernière. Le bourreau a donné le coup de grâce si longtemps suspendu. » Théophile Gautier.

<http://zoomorph.free.fr/?p=2164> (Consulté le : 04/06/2017)

D'un point de vue pratique (en rééducation ou en famille), l'évocation verbale est facilitée par l'ébauche orale et les paraphasies sont rares. La compréhension peut être altérée mais moins que l'expression. Les troubles du langage écrits sont moins marqués que ceux du langage oral, sauf pour l'écriture empêchée par l'hémiplégie concomitante (*cf. supra*), le sujet doit apprendre à écrire de la main gauche, ce qui est difficile chez le droitier. Chez l'ambidextre, l'accès à l'écriture de la main gauche est plus aisé (Alajouanine, 1968 : 146).

Dans la phase initiale, la régression est rapide mais, en revanche, des troubles importants de l'articulation persistent. Les troubles neurologiques associés sont l'hémiplégie avec hémianesthésie, paralysie faciale importante, il peut y avoir une monoplégie brachio-faciale, mais généralement l'hémiplégie est massive, avec apraxie et même une hémianopsie.

Les causes des aphasies d'expression (Broca et autres variantes) sont souvent d'ordre vasculaire. Des lésions profondes par thrombose de l'artère sylvienne, dans sa partie antérieure, sont observées. Foix (1928) distingue deux aspects : une importante destruction sylvienne superficielle ou profonde. Ainsi pouvons-nous observer des lésions cortico-sous-corticales, épargnant les noyaux gris centraux, l'extension pouvant aller de la partie postérieure du lobe frontal (AB 44 et 45, zones de Broca), jusqu'à la zone de Wernicke (AB 22), détruisant l'*insula*, avec une atteinte marquée du territoire sous-cortical. Cette lésion provoque une aphasie avec une importante hémiplégie et une apraxie, sans hémianopsie, en principe, sinon dans les lésions tendues de l'aire de Wernicke.

La seconde cause est due à une lésion de l'artère sylvienne, qui détruit le putamen et une partie du noyau caudé, touchant en même temps le territoire superficiel, avec une anarthrie prédominante et une hémiplégie sévère. Il est à noter que les plaies cranio-cérébrales et les traumatismes, ainsi que les tumeurs de la région centrale peuvent être également être la cause de certaines aphasies d'expression avec agrammatisme (Broca).

Lors d'une rééducation, ces patients peuvent dans l'impossibilité de dire « au revoir », si on le leur demande et, *a contrario*, ils peuvent le dire spontanément en situation naturelle de communication, en quittant leur famille, par exemple. Il en est de même pour les personnes apraxiques, incapables de faire le geste du baiser, sur commande, mais pouvant le réaliser spontanément. Certains sujets agnosiques visuels ne pourront décrire une tasse, pendant un examen clinique, mais ils pourront la chercher spontanément dans le buffet et l'utiliser pour

boire (Cardu, 1996 : 40).

7.3. Aphasie dite amnésique de Pitres

Décrite par Pitres, en 1898, il s'agit d'une aphasie essentiellement anomique (prédominance du manque du mot), d'où la désignation « aphasie amnésique » proposée par Goldstein. Tout se passe comme s'il était impossible, pour le sujet-parlant, de retrouver les mots en mémoire, surtout les substantifs et les noms propres (Lantéri, 1995 : 139), c'est-à-dire, les formes nominales, d'où l'efficacité de la facilitation en initiant la phrase (Jacquet-Andrieu, 2001 : 125-140), à propos d'une aphasie mixte avec manque du mot massif, objectivée en neuro-imagerie. La lésion concerne essentiellement l'AB 37.

7.4. Aphasie mixte : troubles conjoints de l'expression et de la compréhension

Lors d'une aphasie temporale complète, on observe des troubles de la compréhension et de l'expression, conjointement.

L'expression verbale est touchée et l'écriture peut être altérée également, mais pas systématiquement. La lecture et la répétition sont impossibles. Une jargonaphasie est souvent présente, au moins dans la phase aiguë de l'atteinte, les propos semblent incohérents, la perturbation porte sur l'expression verbale, en lien avec des troubles de la compréhension, dans la plupart des cas, mais pas toujours.

Quand dans l'aphasie temporale, avec prédominance sensorielle et des troubles de la compréhension orale, les troubles de l'expression restant discrets, la lecture et l'écriture peu touchées, la région lésée correspond à l'aire de Wernicke (AB 22), c'est-à-dire la moitié postérieure de la première circonvolution temporale gauche, le pli courbe et le *gyrus supramarginalis* de l'hémisphère dominant du sujet. Ces zones cortico-sous-corticales sont situées entre les zones de projection sensorielles (auditives en avant, visuelles en arrière) et au-dessus du lobe pariétal où se projettent les voies sensitives et où s'élaborent les activités praxiques. Le territoire lésé est plus large et s'étend en avant au cortex auditif primaire, en arrière aux deuxième, troisième et quatrième circonvolutions temporales, au *gyrus angularis*, au *gyrus supramarginalis* et, en profondeur, à l'origine du *faisceau arqué*.

Les lésions de ces territoires sont variables d'un sujet à un autre, celles de la partie antérieure

provoquent des troubles de la compréhension orale, associés parfois à une agnosie auditive. D'autre part, l'atteinte du pli courbe, qui unit le lobe temporal et le lobe pariétal entraîne des désordres du langage écrit et des troubles praxiques (*cf. supra*).

Les causes les plus fréquentes sont les accidents vasculaires cérébraux, les *lésions importantes par thrombose* artérielle sur une partie de l'artère cérébrale moyenne et sylvienne qui irrigue par ses branches postérieures et terminales les parties postérieures des lobes temporal et pariétal et le pli courbe.

Selon les travaux de Foix (1928), deux grands groupes sont à distinguer : « *grand ramollissement sylvien postérieur* » où l'oblitération siège peu après la naissance des artères ascendantes ; elle respecte l'artère temporale antérieure et supprime l'irrigation du territoire sylvien postérieur : ici l'aphasie est sévère avec une hémianopsie (HLHD), une apraxie idéomotrice et même une apraxie idéatoire.

D'autre part, une lésion partielle du territoire sylvien postérieur, par atteinte isolée des dernières branches de l'artère réalisant soit un syndrome pariéto-pli courbe, où l'aphasie est plus marquée sur le versant écrit (alexie, agraphie), soit un syndrome temporo-pli courbe où l'aphasie avec hémianopsie s'accompagne d'une apraxie idéatoire.

7.5. Aphasie de Conduction

C'est l'altération de la boucle audio-phonatoire par interruption du faisceau arqué réunissant le cortex temporo-pariétal (la gestion des images motrices des mots). La compréhension est normale et peu touchée, il s'agit surtout de troubles de l'expression. Le débit locutoire est assez fluide. Selon Lichtheim et Wernicke, cette aphasie résulterait d'une rupture de la connexion entre les aires de Wernicke (AB 22), l'aire du centre des images auditives des mots, et l'aire de Broca (AB 44 & 45), centre *des* images motrices des mots, responsable de la réalisation phonique : modèle repris par Geschwind (1965).

L'aphasie de conduction est souvent associée à des lésions sous-corticales atteignant la capsule externe ou la substance blanche sous-jacente aux aires 22 et 40, mais aussi à des lésions du cortex insulaire ou pariétal inférieur (Pottier, 1995 : 68). Sa corrélation anatomique la plus constante est l'atteinte du *gyrus supra-marginalis*. Enfin, une atteinte temporo-insulaire de la capsule externe de l'hémisphère gauche peut provoquer une aphasie de conduction ou des

déficits de la mémoire de travail verbale (Mazaux, 2008).

7.6. Aphasie transcorticale

Les aphasies transcorticales, motrices sont observées lors de lésions de la zone de Broca (AB 44 et 45), altérant le cortex pré-moteur et préfrontal de l'aire motrice supplémentaire (AB 6, agranulaire). Les aphasies transcorticales sensorielles concernent l'altération de l'image acoustique (aire de Wernicke), par exemple, des lésions du lobule pariétal inférieur gauche sont observées. La compréhension orale et écrite est perturbée. La répétition est normale, la lecture est possible mais le sens échappe au patient. L'écriture est souvent possible, mais dysorthographique (Pottier, 1995 : 69).

Les lésions qui causent une aphasie transcorticale motrice concernent, d'une part, le cortex pré-moteur et préfrontal (aires 6 et 8 ; aires 9, 10 et 11 ; aires 44, 45, 46) et, d'autre part, l'aire motrice supplémentaire (AB 6) et certaines voies qui cheminent dans la substance blanche, juste en avant la corne frontale.

L'Aphasie transcorticale sensorielle se présente comme une aphasie de Wernicke sans trouble de la répétition à laquelle on associe souvent une écholalie. Les lésions de l'hémisphère gauche touchent les aires de Brodmann 37 et 39 et peuvent s'étendre aux aires voisines 21 en avant, 18 et 19 en arrière : zones visuelles. Elles peuvent siéger en profondeur dans la partie de la substance blanche irriguée par l'artère cérébrale postérieure.

L'aphasie transcorticale mixte est due soit à une lésion entourant les *aires périsylviennes* (*corona radiata*), soit à une lésion profonde de la *substance blanche* ou du *thalamus*, survenant à la suite à une *occlusion carotidienne gauche*.

7.7. Aphasies sous-corticales

Différentes structures de l'hémisphère dominant peuvent être en cause (le *thalamus*, mais aussi le *putamen*, le *noyau caudé*, la *capsule interne*, la *capsule externe*, la *substance blanche antérieure* (région *para-ventriculaire frontale* et *corona radiata*), la *substance blanche postérieure* (*isthme temporal*, *carrefour* et *corona radiata*). La compréhension est relativement préservée (Pottier, 1995 : 70-71).

L'aphasie amnésique de Pitre se caractérise par un manque d'évocation verbale, la

compréhension orale et écrite est normale, ainsi que la répétition, la lecture à haute voix et l'écriture sous dictée.

Les aphasies sous-corticales sont liées à des lésions du *thalamus* et du *striatum*. Trois niveaux de perturbation peuvent être observés : la dynamique de l'attention et de l'intention de communication, le choix lexical et la cohérence sémantique, et l'exécution motrice de la parole (Cambier *et al*, 2008).

L'hypophonie et la dysarthrie s'expliqueraient par une atteinte du *noyau ventrolatéral*, celle du *noyau antérieur* et des *faisceaux mamillo-thalamique* et *amygdalo-dorso-médian*, expliquant les troubles de la mémoire verbale. Le langage spontané ou même la dénomination, ou le choix lexical sont des opérations beaucoup moins contraintes, parce que moins automatisées, que ne le sont la lecture ou la répétition, par exemple.

Les cas d'aphasie thalamique, avec déficits lexico-sémantiques catégoriels (anomie des noms propres ou des termes spécialisés) apportent des arguments supplémentaires en faveur de l'implication du *thalamus* dans les processus sémantiques. Comme l'ont montré divers auteurs (Puel *et al*, 1984), une lésion sous-corticale donne, dans 50 % des cas, une aphasie de type « cortical » (Broca, Wernicke, aphasie globale).

Alexander (1990) a étudié des groupes de patients aphasiques porteurs de lésions de la *substance blanche sous-corticale*. Il a effectué des repérages topographiques en secteurs. Par exemple, sans entrer dans le détail, une lésion de la *substance blanche péri-ventriculaire antérolatérale* engendre un mutisme transitoire, suivi d'une réduction plus durable du langage spontané. Il peut exister également un manque du mot et parfois des paraphasies sémantiques, mais le défaut d'initiation de la parole et de l'écriture s'avère le trouble essentiel. Ces symptômes résulteraient d'une interruption des voies issues de l'*aire motrice supplémentaire* (AB 6 et 8) et du *cortex moteur associatif*. En revanche, une lésion de la substance blanche, supéropostérieure est pratiquement sans effet sur le langage. Une lésion combinée de la substance blanche, antérolatérale et supérieure (tiers antérieur et moyen), en coupant à la fois la voie motrice et le faisceau sous-calleux, entraîne une suspension durable de l'expression orale ou une production réduite à quelques stéréotypies. Par ailleurs, les lésions multiples de la *substance blanche périventriculaire* joueraient un rôle primordial dans les formes persistantes d'aphasie de Broca (Jacquet-Andrieu, 2001), à propos d'une étude de cas de ce type.

Une lésion de la partie antérieure de l'*isthme temporal* induirait un trouble modéré de la compréhension du langage oral, en interrompant les connexions entre le *corps genouillé médian* et le *cortex auditif*, déficit majoré en cas de lésion péri-ventriculaire supéro-postérieure associée. Une lésion postérieure de l'*isthme temporal* serait responsable d'un tableau proche de l'aphasie transcorticale sensorielle.

Les atteintes de la *substance blanche* sous-jacente à l'*opercule frontal* ou au *cortex central* inférieur sont associées à des paraphasies phonémiques. La dysconnexion ainsi réalisée entre l'aire de Wernicke et l'opercule frontal serait l'une des causes possibles des substitutions phonémiques particulièrement fréquentes dans l'aphasie de conduction.

7.8. En synthèse

Bien que la présentation que nous venons d'exposer rende compte d'une réelle complexité anatomique, par rapport à la symptomatologie afférente, dans la suite, nous simplifions l'entrée dans l'aphasiologie et sa réadaptation d'un point de vue linguistique, en évoquant essentiellement les deux grandes familles de troubles et en nous centrant sur la classification neurolinguistique (troubles prédominants de l'expression et troubles prédominants de la compréhension), pour en présenter les caractéristiques sémiologiques : aphasie motrice, d'expression (Broca) et l'aphasie sensorielle, sémantique (Wernicke), respectivement.

En bref, pour ces deux grandes familles de troubles, nous pourrions dire que pour le sujet aphasique, tout se passe comme si la langue maternelle était devenue langue étrangère, mais de deux façons différentes. Pour les uns, elle est impossible à utiliser (aphasie d'expression) ; pour les autres (aphasie de compréhension), le contrôle de cette utilisation leur échappe, à des degrés divers, et avec cela, le sens (ou le non-sens) du dit, inconsciemment émis (Jacquet-Andrieu, 2001, 2012). L'aphasique est une personne souffrant du manque de ses moyens d'expression linguistique.

Dans l'aphasie d'expression, il peut y avoir régression vers une anarthrie pure mais c'est rare, des traces d'agrammatisme persistent de façon plus ou moins prégnante. Le tableau clinique se résume dans l'altération de la parole, alors que la compréhension orale et écrite se sont bien améliorées, par rapport à la phase aigüe de l'atteinte, et l'écriture peut être possible, même si l'hémiplégie droite reste présente, malgré une régression plus ou moins importante, grâce à la

réadaptation. Cependant, la parole reste heurtée, difficile.

L'aphasie de Wernicke (description initiale de 1874) dispose bien de ses automatismes linguistiques mais il en a perdu le contrôle, plus ou moins. Son expression verbale peut être d'abord un jargon totalement incompréhensible, dans la phase aigüe de l'atteinte où le sujet est inconscient de son trouble : *anosognosique*.

L'aphasie temporelle à prédominance sensorielle, la région lésée est la zone de Wernicke (AB 22), c'est-à-dire la moitié postérieure de la première circonvolution temporelle gauche, le pli courbe et le *gyrus supramarginalis* de l'hémisphère dominant. Ces zones cortico-sous-corticales sont situées entre les zones de projection sensorielles (auditives en avant, visuelles en arrière) et au-dessus du lobe pariétal où se projettent les voies sensorielles et où s'élaborent les activités pratiques (gestualité). Le territoire lésé peut être plus large et s'étendre au cortex auditif primaire, en arrière, aux deuxième, troisième et quatrième circonvolutions temporelles, au *gyrus angularis* et au *gyrus supramarginalis* et, en profondeur, à l'origine du faisceau arcuate.

Les lésions de ces territoires varient d'un sujet à un autre, les lésions de la partie antérieure provoquent des troubles de la compréhension orale, associés parfois à une agnosie auditive (trouble de la reconnaissance du message entendu). D'autre part, l'atteinte du pli courbe, qui unit le lobe temporal et le lobe pariétal, entraîne des troubles de l'écrit et des désordres d'ordre pratique (programmation et exécution du geste).

8. Sémiologie neurolinguistique descriptive des troubles aphasiques

Il nous paraît intéressant, ici, d'introduire un développement sur la sémiologie descriptive des troubles aphasiques qui, dépouillés des classifications afférentes, nous permettra de mettre en évidence la symptomatologie linguistique, point par point.

Le langage oral peut être touché de façon diversifiée, avec une prédominance de troubles dits articulatoires (articulation et/ou phonation), un manque du mot et des troubles de la grammaire. Des déformations de mots peuvent apparaître : paraphasies, jargonaphasie (Alajouanine, 1968 : 57-59).

8.1. Sémiologie des troubles de l'articulation et de la phonation

Les troubles de l'articulation verbale résultent d'une altération des mécanismes sensori-moteurs de programmation, d'exécution, de l'élocution qui s'appuient sur les mouvements des muscles du larynx, du voile du palais, de la langue et des muscles faciaux, péribuccaux.

Plusieurs phénomènes sont observés : une difficulté d'émission vocale, des modifications de débit, un départ explosif peut être suivi d'un ralentissement du débit ou d'une rupture de son rythme. L'énergie anormale avec laquelle sont émis certains sons peut être suivie de l'effacement de certains autres : la partie terminale de l'énoncé peut être assourdie, comme étouffée et enfin, le rythme de cette élocution prendre le caractère d'une diction syllabique. La qualité phonétique de l'articulation verbale se trouve ainsi profondément altérée, l'élocution est parsemée d'élisions, d'assimilations, de substitutions et d'épenthèses¹. Par exemple : [tɛ̃], au lieu de [tʁɛ̃] « *train* » ; [pø] au lieu de [blø] « *bleu* », une assimilation comme *[papo] au lieu de [ʃapo] « *chapeau* », *[papinapapœʁ], pour [maʃinavapœʁ], « *machine à vapeur* » et une métathèse [kupɛ] au lieu [bukɛ] « *bouquet* » ; [ɛskaʁbe] au lieu de [skaʁabe], « *scarabée* ».

Il existe trois temps dans l'émission phonétique : le premier est appelé *mise en train*, qui correspond à la mise en place des organes. Le second, la *tenue*, est la persistance suffisante de cette contraction synergique et enfin, la *détente* qui apparaît une fois la production réalisée ; les organes reviennent à leur position de repos.

Une perturbation de l'un ou l'autre de ces temps de la production articulaire, dès la *mise en tension* révèle d'une difficulté de rythme. Plus un son de la parole requiert une articulation précise, plus il a de chances d'être émis de façon anormale : c'est ainsi que les voyelles nasales peuvent être remplacées par les orales correspondantes. Concernant les consonnes, les organes peuvent se porter sur des positions extrêmes, aux positions d'occlusion, et les constrictives peuvent être remplacées par des occlusives, les sons voisés (vibration des bandes vocales) peuvent aussi être remplacés par des non-voisés correspondantes (sans vibration des bandes vocales).

La *tenue*, deuxième moment de l'articulation/phonation, peut être renforcé dans sa puissance et/ou sa durée. Le sujet présente alors des difficultés à réguler la prononciation, le passage de la

¹ *Épenthèse* : ajout d'un son à l'intérieur d'un mot ou en son début ou sa fin.

consonne à la voyelle et à arrêter son souffle à la fin de la voyelle. Il peut être dans l'incapacité d'effectuer la détente progressive, d'où l'impossibilité d'émettre des consonnes qui, en fin de syllabe en fin de mot sont des sons dont la tension est décroissante. La finale est donc supprimée ou bien émise en tension croissante, par addition d'une voyelle supplémentaire, épenthétique.

Les travaux d'Alajouanine *et al* (1939) qui restent une référence d'un point de vue descriptif, montrent que le syndrome d'atteinte du processus locutoire est un trouble portant à la fois sur la possibilité d'émission des sons et sur celle de les enchaîner au sein d'une série de productions (Alajouanine, 1968 : 61-62).

Une production langagière abondante et fluide caractérise l'aphasie fluente, contrairement aux aphasies dites non-fluents, dont les sujets atteints ont une expression orale réduite, voire nulle, et un débit heurté.

La mélodie du discours peut être également altérée, l'*a-prosodie* ou absence de modulation mélodique est une inadéquation du rythme qui donne l'impression d'un accent étranger. Les paraphasies phonémiques se traduisent par la modification d'un ou plusieurs sons, dans le message produit (déplacements, élisions, ajouts, substitution de segments phoniques), ce qui le rend incompréhensible.

Les *paraphasies verbales sémantiques* sont le remplacement d'un mot par un autre proche du sens, alors que les *paraphasies verbales formelles* sont le remplacement par une forme phonémique proche. Ces différents types de désordres aphasiques sont plus fréquents chez les locuteurs atteints d'aphasie fluente ou de jargonaphasie (Pottier, 1995 : 60-61).

8.2. Troubles fonctionnels : Physiopathologie

Une faiblesse de la contraction ou encore une parésie (paralysie partielle) des muscles intervenant dans l'élocution définit les paralysies, généralement associées à une insuffisance du souffle trachéal (contrôlé par spirométrie). Ces sujets sont d'hémiplégiques.

8.2.1. Anarthrie Pure

Il s'agit de perturbations isolées de la séquence motrice nécessaire à la production des sons de la parole, en lien avec des parésies et/ou des dystonies. D'abondantes déformations phonétiques

caractérisent le discours de ces sujets. L'expression écrite et la compréhension orale et écrite sont normales. L'anarthrie pure apparaît plus souvent comme une séquelle d'une aphasie non-fluente, agrammatique (Pottier *et al.*, 1995 : 74-75).

8.2.2. Troubles dystoniques

Il s'agit de mouvements produits en sur-articulation (trop d'intensité et/ou durée allongée), associés à des contractions des muscles syncinétiques qui n'auraient pas à intervenir dans l'émission ; l'hypertonie, la rigidité posturale et la syncinésie dominant l'élocution chez des patients atteints d'aphasie motrice, avec tension importante du tractus vocal.

8.2.3. Troubles apraxiques et dyspraxiques

Les apraxies (troubles de la programmation du geste) entravent les réactions motrices différenciées, sans être dues à une paralysie ou à une hypertonie ; ce sont des désordres qui s'apparentent à la dyspraxie, chez l'enfant. Ces troubles s'associent de façon très diversifiée, suivant les sujets. Sur le plan articulatoire, ces désordres s'amenuisent au fil de la rééducation fonctionnelle, mais ils peuvent laisser des séquelles plus ou moins importantes.

La prosodie est assez souvent modifiée dans l'anarthrie et/ou l'aphasie de Broca, et des altérations phonétiques se superposent. Monrad Krohn (1922) a proposé le terme « dysprosodie », ce qui voudrait dire qu'il s'agit d'altérations de la prosodie qui ne relèvent pas seulement d'une accentuation ou d'une diminution, mais d'une déviation plus au moins marquée de ces caractères. En revanche, d'un point de vue terminologique, nous devrions parler d'a-prosodie, sachant que, chez l'aphasique victime d'une perte du langage acquis, il ne s'agit pas d'un trouble du développement mais bien d'un accident de parcours, dû à un AVC, un trauma ou une tumeur.

8.2.4. Apraxie bucco-faciale

Une paralysie faciale centrale accompagne toujours l'anarthrie et l'aphasie qui concerne des voies motrices. La perturbation motrice touche trois niveaux différents : a) les activités motrices bucco-faciales indépendamment de la parole, b) sans être liée à une paralysie et c), elle n'atteint pas de façon uniforme toutes les activités motrices, comme ouvrir la bouche, tirer la langue, placer la langue dans différentes positions, claquer la langue contre le palais, restent des actes qui ne peuvent pas être réalisés normalement. En général, les troubles arthriques

régressent plus lentement et, même si les sujets ne présentent plus de troubles bucco-faciaux, ils demeurent plus ou moins faiblement anarthriques.

L'apraxie bucco-faciale est facilement distinguée de l'aphasie, car elle se caractérise par l'incapacité de produire des mouvements de la bouche, des joues, les vibrations des bandes vocales. Tandis que l'anarthrie est une perturbation neurologique qui affecte la production de la parole, elle engendre des distorsions de la voix et de l'articulation dues à un mauvais contrôle des muscles bucco-phonateurs. Les anarthries, appelées aussi dysarthries, peuvent être liées à une atteinte du système nerveux central, périphérique ou mixte (Darley *et al*, 1969 : 246-269). La compréhension orale et écrite étant préservée.

8.3. Manifestations linguistiques des désordres de l'expression

8.3.1. Paraphasies

L'un des traits les plus caractéristiques du langage aphasique est la substitution d'un mot par un autre : le phénomène de paraphasie. Il en existe plusieurs types.

La *paraphasie nominale* est l'utilisation d'un mot pour un autre, la production du mot, même impropre au contexte est donc correcte. Dans la *paraphasie déformante* (expression spécifique en aphasiologie), la structure du mot est modifiée, la substitution de sons au début, à la fin ou au milieu du mot, ou encore la création d'un mot nouveau (ou *néologisme*, voire, *logatome*), non reconnu comme ayant un sens dans la langue considérée, ou par rapport au mot attendu (*[savətjɛɾ(ə)], au lieu de [kaf(ə)tjɛɾ(ə)] « *cafetière* », ou encore *[vɛɛkavajɔ̃] » au lieu de [kɛjɔ̃], « *crayon* »).

Dans la *paraphasie avec élision*, le patient inverse certaines lettres ou syllabes, comme par exemple : *[ekyvɛj], au lieu de [ekyvœj], « *écureuil* », ou encore *[ɔymatis], pour [ɔymatism(ə)], « *rhumatisme* ». La paraphasie aboutit souvent à la création de néologismes sans rapport apparent avec le mot, comme pour *crayon* dénommé [kɛɛabile] qui par analogie phonique pourrait être une déformation de « crayon bille ».

Lors de paraphasies phonémiques, les sujets sont dans l'impossibilité de transposer des séquences de signaux auditifs en signes phonétiques ou en gestes. Il existe un système sensori-moteur audio-phonatoire, support fonctionnel des unités phonémiques, et son altération est le facteur responsable – ou tout au moins l'un des facteurs – qui suscite ce type de jargon ; il est

indépendant des systèmes de l'intégration sémantique.

Concernant les *paraphasies sémantiques*, la perturbation ne se situe pas au niveau de l'organisation sensori-motrice. Ceci suggère qu'un système fonctionnel élaboré existe à un niveau supérieur aux dispositifs audio-phonatoire et visuo-graphique, intermédiaires entre les sons de la parole qui composent le mot dit, prononcé et les diverses représentations du mot écrit, suivant son contexte grammatical, d'une part, et la conscience de sa signification, d'autre part (Alajouanine, 1968 : 91-104). Cependant en physiopathologie, la jargonaphasie reste d'interprétation délicate par la multiplicité des perturbations fonctionnelles observées.

8.3.2. Stéréotypies

Ce sont des phénomènes transitoires, lors des aphasies d'installation brutale, dont Jackson (1932) a décrit les principaux aspects. La Stéréotypie verbale sans signification, est faite d'une syllabe souvent répétée une ou deux fois [titi] [titi], [tan] [tan] non fluente. Quant à la stéréotypie ayant une signification linguistique, c'est un mot isolé que le sujet utilise à divers moments de la production verbale et qui vient là comme un élément toxique (Jacquet-Andrieu *et al*, 2017), pouvant introduire de l'agrammatisme :

[...] à Angers, nous sommes au moins combien de **gens** à être là, il y a quatre hauteurs, **là** et **là** [...], une quinzaine au moins de **gens** qui sont **là** debout, il y a aussi beaucoup de **gens** qui sont **là** à se former des mots **se forment encore**, il y a **encore** trois ou quatre qui **se forment** des grands qui font ça évidemment, il y en a beaucoup où on est maintenant **nous** sommes **nous** arrivés [...] **où on passe la nuit, où on passe la nuit**, une pour manger [...] un passage où on peut se mou..., **se laver**, et **lave** et aussi des enfants, ce qu'on voit toutes les semaines on prend aussi de quoi **se laver** avec de l'eau même **chaude**, on a ce qu'[i] faut pour trouver ce qui est **chaud** et des **gens** [...]. Je parle beaucoup mais je dis pas les choses que je voudrais. (Sabouraud, 1995 : 92).

Dans ce cas, les répétitions ou stéréotypies apparaissent de façon involontaire et inconsciente et se présentent comme des éléments d'intoxication du message émis. Ce que le sujet indique lui-même dans sa dernière phrase.

Les productions répétées (stéréotypies) peuvent aussi apparaître de façon intentionnelle. Dans l'exemple suivant, le sujet se sert de la stéréotypie pour en faire un élément sémantique :

// 6 octobre 19...89...muette pendant trois mois / rien du tout... J'ai continué ma rééducation [...] // j'ai prononcé un mot / oui, quatre mois / avant / après // non, **c'est fou, c'est fou, c'est fou** // Peu à peu, j'ai progressé très lentement / mais sûrement // [...] j'ai besoin, maintenant / beaucoup / de temps de réflexion // puis le mot jaillit / ou parfois / jamais // [...] les mots sont mélangés // mêlés [...] le cerveau est obligé de composer la phrase, c'est **tout le temps / tout le temps / tout le temps** // (Jacquet-Andrieu, 2014 : 83-85, in Jacquet-Andrieu *et al*, 2017, sous presse).

À propos de ce dernier exemple, les auteurs notent que le locuteur aphasique : « [...] utilise une stratégie que l'on retrouve dans les langues isolantes, le vietnamien, par exemple, où il existe plusieurs types de redoublements qui fondent les règles sémantiques de constitution des mots du système lexical ».

8.3.3. Agrammatisme

Ce trouble spécifique, décrit d'abord par Kussemal (1884/1876), a retenu l'attention de spécialistes (Pick, 1913). L'agrammatisme, tel que le définit Alajouanine est un trouble de l'organisation grammaticale qui témoigne d'une déstructuration particulière du langage et qui se rencontre toujours dans l'évolution régressive des formes sévères de réduction du discours observé dans les aphasies non fluentes (Broca). L'agrammatisme se caractérise par l'emploi presque constant des verbes à l'infinitif, avec omission des morphèmes grammaticaux, une abondance de substantifs est observée, l'absence de différenciation grammaticale des temps des verbes, du genre, du nombre, et de la subordination. L'organisation morpholinguistique réduite aboutit à des constructions rigides, élémentaires, sans les nuances qui font la richesse de l'expression. Le patient va à l'essentiel. Ce trouble agrammatique se retrouve dans la lecture à haute voix et dans l'écriture sous dictée, il porte avant tout sur le langage propositionnel. L'expression orale de ces locuteurs reste simplifiée.

Le manque du mot (trouble de l'évocation verbale), est souvent qualifié d'oubli du vocabulaire à cause de la confusion ainsi créée entre les processus mnésiques et les processus de l'évocation verbale. Cependant, d'un point de vue cognitif, évoquer le principe de disponibilité/ indisponibilité est plus pertinent (Jacquet-Andrieu, 2001). Pour le langage spontané, le manque du mot peut être masqué par l'emploi de synonymes plus au moins adaptés, ou l'emploi des périphrases qui permettent de contourner le mot manquant et d'arriver à évoquer un énoncé verbal, doté de sens. Le manque du mot sera repéré dans les épreuves de dénomination d'objets et dans les épreuves verbales qui requièrent des réponses précises. Cependant, l'ébauche orale peut faciliter la production du mot attendu et peut être un moyen de détournement de la difficulté. Si le professionnel amorce la première syllabe, même à voix chuchotée ou en mimant juste l'articulation bucco-phonatoire correspondant à l'émission de ce mot, le sujet l'énonce souvent aisément. Cette ébauche orale montre aussi que les liens physiologiques entre la structure auditive du mot et sa valeur sémantique sont conservés et permettent l'actualisation de

sa forme audio-articulatoire.

Cependant, pour les aphasies amnésiques de Pitres ou anomies, les sujets ne trouvent pas leurs mots, alors que la compréhension, la lecture, l'écriture sous dictée peuvent être normales ou subnormales. Dans ce cas, le trouble est véritablement de l'ordre de l'évocation verbale. Le manque du mot porte surtout sur les substantifs et aussi sur l'épreuve de dénomination des objets qui ne permet pas de contourner le mot manquant. Cette dernière possibilité de dire seulement ce que l'on sait s'observe plus nettement dans le langage propositionnel, spontané (Jackson, 1932).

Le trouble de l'évocation intentionnelle, volontaire des mots est l'un des aspects principaux du syndrome de dissociation automatico-volontaire qu'Alajouanine a individualisé en conformité avec l'enseignement du principe de Baillarger (1890) et Jackson (1932). Selon Goldstein (1942, 1948), le défaut d'évocation des noms résulterait du fait que le sujet aphasique a perdu la capacité d'abstraction nécessaire à cette évocation. Cette interprétation peut se discuter si l'on fait simplement référence au concept d'indisponibilité du mot, à un moment donné, ce qui n'induit pas forcément une perte de la capacité d'abstraction qui serait nécessaire pour le retrouver.

8.3.4. Dyssyntaxie

La dyssyntaxie est un aspect de l'aphasie situé au niveau de la grammaire et, plus précisément, à celui de l'enchaînement des mots produits, autrement dit : la syntaxe. Elle s'associe aux paraphasies, qui sont des altérations d'ordre morphologique, distinctes de l'agrammatisme ; la dyssyntaxie est dite « moins grave » que l'agrammatisme, dans la mesure où il y a moins d'unités grammaticales manquantes. Elle est généralement associée à des anomies, ce qui en rend difficile la description linguistique. Suivant les auteurs, le terme « *dyssyntaxie* » est aussi appelé « *paragrammatisme* » (Kleist, 1962) ou « *agrammatisme* » (Saloman, 1990), s'opposant à l'agrammatisme dit impressif de la réduction du langage. Cependant, d'un point de vue linguistique, il semble plus pertinent d'évoquer la dyssyntaxie comme étant un trouble de la syntaxe (pouvant être résiduel d'un agrammatisme) et l'agrammatisme, comme relevant d'un trouble de la grammaire, dans ses composantes morphologique et syntaxique (Jacquet-Andrieu, 2001), le manque du mot étant constant.

8.3.5. Jargonaphasie

Il s'agit de l'expression verbale incompréhensible de certains sujets aphasiques, malgré une intonation généralement conservée. L'articulation est souvent intacte, sinon dans une aphasie dite totale, mais les productions sont tellement paraphasiques et méconnaissables que le message produit est peu compréhensible, voire, complètement incompréhensible, bien que le débit reste fluide.

On distingue trois types de jargons : a) le *jargon indifférencié* formé de segments phoniques enchaînés, associés sans aucune règle et dépourvu de toute signification linguistique ; b) le *jargon asémantique*, composé de termes inconnus, des néologismes et qui a l'apparence à un idiome étranger, dépourvu d'une signification accessible ; c) le *jargon paraphasique* qui comporte de nombreux mots employés à la place d'autres, plus ou moins déformés.

Enfin, même si le langage de l'aphasique est réduit à quelques mots ou restreint à des formes élémentaires, des paraphasies restent observables. Il est possible d'y discerner des éléments appropriés au niveau de l'expression émotionnelle du langage, un autre niveau de l'expression verbale qui pose le problème de la conscience (Damasio, 2010, 1999, 2017). Dans la jargonaphasie, le fait majeur est la disparition de la signification qui provoque une non-compréhension : Sabouraud et Ribeaucourt, cités par Alajouanine (1968 : 97-100) font référence à la notion de « désintégration anosognosique des valeurs sémantiques du langage », compte tenu de l'inconscience du trouble chez le sujet (*anosognosie*).

À l'observation, un jargon particulier peut comporter des traits des trois types de jargon évoqués ci-dessus ; pour la description, on évoque alors des prédominances. Il est bien difficile de savoir comment la pensée s'accommode à cette distorsion du langage. Compte tenu de l'inconscience du désordre (anosognosie) et des troubles de la compréhension. L'évaluation du niveau d'entrave de la pensée et de la conceptualisation sous-jacente s'avère peu accessible. La physiopathologie de la jargonaphasie doit tenir compte du fait que, dans cette désintégration, il existe divers troubles élémentaires, qui s'y trouvent rassemblés et qui touchent la structure des mots, leur valeur sémantique, la construction syntaxique et, parfois, les praxies bucco-faciales. À ce propos, Alajouanine (1968) distingue encore deux autres types de jargons : le *jargon dysphonétique*, où la structure des mots est déformée et les mots ayant des ressemblances phonétiques sont confondus, et le *jargon dyssémantique* qui comporte beaucoup de paraphasies

verbales ayant un rapport conceptuel avec les mots adéquats, produits sans déformation phonémique. Ces deux jargons conjoints engendrent un jargon mixte.

8.4. Sémiologie des troubles de la compréhension verbale et écrite

Nous entrerons peu dans l'étude de la compréhension verbale de l'oral et de l'écrit. Pour déceler le niveau de compréhension des sujets aphasiques, comprendre l'intensité de leurs troubles, le clinicien commence par utiliser des épreuves simples (désignation d'objets et d'images), l'exécution d'ordres élémentaires, puis plus complexes (Alajouanine, 1968 : 106-110). Pour les aphasies plus discrètes, ou bien à un stade de récupération avancé, on devra recourir à des épreuves plus élaborées, pour juger la compréhension verbale (demander au sujet de raconter l'histoire que l'on vient de lui lire). Graduer le niveau d'appréhension du langage, suivant le mode d'expression du patient, mais également en lui proposant des formules toutes prêtes ou du langage concret/ abstrait, en tenant compte de sa fatigabilité. Pour vérifier la compréhension orale, le sujet peut être sollicité à exécuter des ordres simples : « fermez les yeux », etc. ; des ordres plus complexes permettent une évaluation plus fine : « *Mettez votre main droite sur votre épaule gauche* » (notons que certains gestes peuvent être difficiles à exécuter, en raison de troubles praxiques associés, sans lien donc avec la compréhension elle-même). Enfin, la désignation d'images ou encore, la recherche du sens de proverbes, qui fait appel à l'idiomatisme de la langue, précisent l'évaluation de la compréhension et son niveau.

8.4.1. Surdité corticale

La *surdité corticale* (agnosie) est rare, et elle est le résultat d'atteintes bilatérales de la partie terminale des voies auditives afférant au cortex temporal. Elle a été intégrée parmi les aphasies sous-corticales sensorielles, décrites par Lichteim (1885) et associée à l'aphasie de Wernicke (Lecours *et al*, 1979). Il existe deux types de *surdité verbale*, associative (discrimination des voyelles des autres sons : elle est observée lors des lésions temporales unilatérales gauches) et la *surdité verbale aperceptive* (le traitement auditif temporel est perturbé). L'*agnosie auditive*  tant due à des lésions symétriques des deux lobes temporaux touche la partie moyenne et supérieure au niveau de l'aire de Heschl qui est le lieu de projection de la sensorialité auditive, elle engendre des troubles de la compréhension associables à l'aphasie. La difficulté de compréhension semble croître avec la complexité du message auditif.

8.4.2. Surdité verbale

Quant à la *surdité verbale*, c'est l'altération isolée des possibilités de reconnaissance auditive des formes sonores de la langue, ce qui induit un trouble de la compréhension orale ; la répétition et l'écriture sous-dictée restent possibles.

9. Langage écrit : lecture et écriture

Le langage écrit est appris, à la différence du langage oral qui est acquis naturellement en famille, puis à l' cole et en société. Nous détaillerons peu ce versant de la communication car l'étude de cas présentée concerne l'oral. En outre, Élisabeth (le cas étudié) n'est ni alexique, ni agraphique, même si son hémiplégie la gêne pour écrire : elle a beaucoup de mal à acquérir l'écriture de la main gauche.

Les *paraphasies graph miques* sont des substitutions de graphèmes correspondant à des phonèmes identiques (Alajouanine, 1968 : 63-64).

Les *paragraphies littérales* sont des transformations d'un mot par modification littérale (ajouts, remplacements, élisions, déplacements). Une expression écrite abondante, avec un graphisme correct peut être semée de paragraphies littérales, rendant le message sémantiquement incompréhensible, du fait des néologismes et des déviations, plus ou moins reconnaissables, signe une *jargonographie*.

9.1. Troubles de la lecture chez l'aphasique

L'alexie est un trouble de la compréhension du langage écrit (Mazaux, 2008 : 114-124). La lecture met en jeu de multiples fonctions comme la perception élémentaire, l'attention visuelle, l'appréhension des formes, l'organisation spatiale des lettres et, enfin, la signification des unités du langage. Dans la compréhension de l'écrit, les mécanismes de l'intégration sensorimotrice s'adjoignent à ceux qui permettent d'appréhender les valeurs sémantiques du langage.

Chez le sujet aphasique, l'alexie revêt plusieurs formes. Elle peut concerner la lecture des lettres et/ou des mots, l'épellation est souvent difficile. En ce qui concerne l'*alexie agnosique*, la lecture des mots est difficile et plutôt *via* la reconnaissance syllabaire. Mais s'il existe un trouble de la compréhension orale, l'épellation est difficile à tester.

L'*alexie agnosique* est liée à des lésions du *lobe occipital* (rappelons ici que la lecture concerne

les deux hémisphères, la reconnaissance du mot relevant aussi dans l'hémisphère droit) et fait partie des *agnosies visuelles*. La lecture des mots et des phrases est profondément troublée, alors que l'identification des lettres l'est moins ; celles dont la morphologie est simple comme « l », « o » sont plus facilement identifiées que les plus complexes comme « f », « e », « g ». Une confusion peut être faite entre les lettres « d » et « o », de même qu'entre « m » et « n ». Et les lettres sont mieux reconnues lorsqu'elles sont présentées isolément que lorsqu'à l'intérieur d'un mot. De l'index, le sujet peut même tracer la forme de la lettre, pour montrer qu'il n'en a pas perdu l'image visuelle correspondante, bien qu'il ne puisse la verbaliser.

L'*alexie littérale*, de gravité variable, suivant les personnes, amène le sujet aphasique à déchiffrer lettre par lettre et syllabes par syllabes, pour lire le mot (Alajouanine *et al*, 1960) ; des dissociations existent entre la perte de la lecture globale et la conservation relative de la lecture analytique. La difficulté d'identification est proportionnelle à la longueur du mot : « *Je ne puis maintenir plus que trois lettres dans ma conscience claire* » disait un locuteur aphasique. La lecture analytique est parsemée d'erreurs, car même si le sujet a réussi à déchiffrer toutes les lettres, il ne réussit pas à reconstruire et lire le mot. Il peut y avoir des confusions de lettres : « *jupe* » au lieu de « *juge* ».

La perturbation fonctionnelle porte sur la valeur symbolique du langage, mais peut laisser intact la reconnaissance morphologique, parce que le sujet est incapable de lire un seul mot d'un texte manuscrit, tout en pouvant reconnaître l'auteur d'un texte *via* le graphisme. La lecture des nombres et des chiffres est moins altérée, sinon dans les cas d'acalculie associée (Jacquet-Andrieu, 2001)¹.

L'écriture spontanée est souvent préservée. Habituellement à l'alexie, peut être associée à une agnosie visuelle des couleurs, des formes, des objets et des images. Encore faut-il, ici, prendre en compte le manque du mot et l'indisponibilité qui s'en suit aggrave un tableau clinique déjà complexe. Par ailleurs, Foix (1928) a spécifié qu'une lésion occipitale, avec l'atteinte du *splénium* du *corps calleux*, interrompait les voies inter-hémisphériques du *lobe occipital*, causant divers aspects de l'alexie.

¹ Jacquet-Andrieu (2001). *Cas d'aphasie mixte*, pp. 204-233.

Dans cette thèse de neurosciences, l'auteur a développé une étude neuropsychologique fouillée de l'acalculie, chez une personne aphasique par AVC massif. Elle est professeur agrégé de mathématiques, alexique et acalculique, non agraphique.

L'*alexie aphasique* est souvent accompagnée de troubles de l'écriture mais pas toujours. Cependant, il s'avère que les processus de compréhension et d'expression du langage écrit sont deux modes de réalisations distincts mais liés d'un point de vue fonctionnel ; c'est un premier point qui différencie l'*alexie aphasique* de l'*alexie agnosique*. Les troubles du langage écrit restent plus sévères et plus durables que ceux du langage oral : cas de *Marie* dont le langage oral a bien évolué mais dont l'alexie reste pratiquement identique à l'état initial de l'atteinte vingt ans après (Jacquet-Andrieu, 2001). L'*alexie littérale* est plus invalidante que l'*alexie verbale* : il existe une opposition importante entre l'*alexie agnosique*, où le sujet comprend le sens du mot, sans pouvoir l'énoncer oralement, et l'*alexie aphasique* dont les altérations concernent lettres et syllabes, l'orthographe des mots et la syntaxe. En revanche, l'écriture spontanée est correcte. L'atteinte globale de la lecture verbale est plus invalidante que l'*alexie littérale*, où la reconnaissance globale du mot est conservée mais la verbalisation et la compréhension dissociées, avec des difficultés à reconstruire le mot à partir de lettres et de syllabes énoncées.

Déjerine (1891, 1892) a décrit l'*alexie pure* ou *alexie agnosique* et l'*alexie-agraphie*. Le trouble de la lecture peut être total : aucun mot, ni lettre ne sont identifiés. Assez souvent, d'emblée ou après une phase d'*alexie totale*, la lecture lettre à lettre devient possible. L'écriture peut être normale mais, souvent, elle est un peu altérée par un défaut de contrôle visuel. Le langage est peu touché mais on observe assez souvent un certain degré d'aphasie amnésique.

Le malade peut lire à condition qu'un canal non visuel soit utilisé : lettres en relief palpées (utilisation du canal kinesthésique), mots reconstitués, à partir de lettres épelées par l'examineur. Ceci permet d'affirmer que les mécanismes linguistiques ou « centraux » de la lecture sont conservés et que le trouble se situe sur le versant de la perception visuelle. Néanmoins, l'atteinte peut être parfaitement limitée aux symboles écrits. D'autres troubles visuels sont fréquemment associés : une hémianopsie latérale homonyme droite (HLHD), déjà évoquée plus haut avec ou sans épargne maculaire, un trouble de la vision des couleurs : il faut vérifier alors que les troubles de la vision des couleurs soient apparus au décours de l'atteinte aphasique)¹ et, plus rarement, une agnosie visuelle pour les objets et les images.

¹ En effet, il faut s'assurer de l'absence d'un achromatisme congénital, si l'aphasique est un homme, sachant que ces derniers sont rarissimes chez la femme.

Les lésions responsables siègent dans le *lobe occipital*. Il s'agit le plus souvent d'un infarctus des aires cérébrales postérieures, détruisant la *région calcarine* et le *splénium* du *corps calleux*. Des lésions, notamment tumorales, peuvent être en cause, provoquant une déconnexion entre les informations visuelles et les aires du langage. Pour Déjerine (1891), cette déconnexion résulte de la perte des images optiques des lettres, en rapport avec une lésion du *gyrus angularis* de l'hémisphère dominant (le gauche généralement). Cette atteinte centrale du langage écrit explique qu'elle affecte ses deux modalités : réception et expression. L'atteinte de la lecture est massive avec une compréhension nulle, une lecture à haute voix impossible ou jargonnée. Ce tableau peut être isolé ou associé à des signes d'aphasie de Wernicke ou surtout d'aphasie amnésique. Parallèlement, il est fréquent d'observer d'autres signes d'atteinte pariétale : des apraxies constructives et/ou idéomotrices, syndrome de Gerstmann (Benton *et al*, 1992)¹.

L'*Alexie de Benson* est observée de façon corollaire à l'agrammatisme (aphasie motrice, Broca). La lecture et la compréhension sont meilleures pour les mots, pour les substantifs concrets surtout, contrairement aux lettres isolées. Freud (1891/1983) considérait ce syndrome comme un argument, en défaveur de la conception localisatrice des aphasies, puisque l'atteinte d'une région cérébrale censée être spécialisée dans le contrôle de l'expression orale entraînait aussi des troubles de la lecture. Aujourd'hui le problème est envisagé différemment, compte tenu des théories connexionnistes de la cognition et les cas de dissociations observés. En effet, *Marie*, cas d'aphasie mixte évoqué plus haut, est agrammatic, alexique, non agraphique.

Les *alexies centrales* concernent, d'une part, l'*alexie phonologique* qui se caractérise par une impossibilité de lire les logatomes (ou non-mots) : séries de lettres prononçables, mais ne correspondant à aucun mot de la langue. Seuls les mots existants peuvent être lus. D'autre part, l'*alexie profonde*, qui comporte les caractéristiques de l'*alexie phonologique*, s'associe à des erreurs d'ordre sémantique : les mots concrets (imageables), « chat », etc. sont mieux lus que les mots abstraits (non imageables), par opposition au mot « option », par exemple, dont le sens est difficile à se représenter.

L'*alexie lexicale* ou de surface correspond à l'impossibilité de lire les mots irréguliers, avec

¹ Concerne les apraxies ou trouble de la construction et/ou de la réalisation du geste qui peuvent aussi concerner l'articulation verbale.

conservation de la lecture des mots réguliers et des logatomes. Les erreurs sont généralement une « régularisation », justement, par rapport à la règle la plus habituelle de construction morphologique du mot.

9.2. Trouble de l'écriture : Agraphies, pure, apraxique (chez l'adulte)

La première classification des troubles de l'écriture remonte à Ogle (1867) qui distingue les *agraphies aphasiques* (associée à des désordres du langage oral), les *agraphies pures* (isolées des apraxies, associées à d'autres troubles) et les *agraphies apraxiques* (désordres praxiques). Le site lésionnel des troubles graphiques a été décrit, dès le dernier quart du XIX^e siècle (Exner, 1881), comme étant localisé au pied de la deuxième circonvolution frontale gauche.

L'*agraphie aphasique* est une perturbation qui porte souvent sur l'orthographe (morphologie du mot et syntaxe), associée à des désordres du langage oral. La dysorthographe tend vers une écriture phonétique où la correspondance des signes phonétiques est plus au moins affirmée. La réduction du langage dans l'agrammatisme se retrouve également à l'écrit qui, comme l'oral est restreint ; globalement, l'écrit reste plus altéré que l'oral, s'agissant d'un apprentissage et non d'une acquisition naturelle, lors de l'ontogenèse du langage.

L'*agraphie pure* est la perturbation isolée de l'exécution du graphisme, à un degré pouvant aller jusqu'à la suppression totale de l'expression écrite. Les lésions sont mal connues ; la plupart des auteurs évoquent des topographies anatomiques associées à d'autres troubles et, de façon accessoire seulement, ils évoquent des caractéristiques propres à la production graphique (Morin *et al*, 1990).

L'*agraphie apraxique* se réfère aux conditions de l'exécution motrice du geste d'écrire qui sont perturbées, sans troubles moteurs élémentaires. L'acquisition de l'écriture oblige l'enfant à une manipulation particulière qu'il doit apprendre, grâce au développement de la motricité fine de la main : bonne position pour écrire, tenue du stylo, qualité du tracé des caractères sur le papier. Dans ces atteintes, les lésions se localisent dans les zones pariétales de l'hémisphère dominant. Les troubles praxiques touchant la motricité fine gestuelle débouchent sur un graphisme grossier. En dehors du graphisme, il peut y avoir un phénomène d'intoxication par le mot ou, dans l'apraxie, intoxication par le geste, le sujet répète alors les mêmes figures graphiques de façon récurrente, quel que soit le mot qu'on lui demande d'écrire (Alajouanine, 1968 : 123).

L'*agraphie lexicale* est un déficit des processus centraux et résulte de l'atteinte de la voie lexicale d'écriture ; elle révèle plus d'erreurs sur les mots ambigus ou irréguliers que sur les mots réguliers. L'effet de fréquence des mots est un facteur qui entre en jeu. Cependant, l'*agraphie lexicale* peut résulter aussi d'une perturbation de la combinatoire syntaxique (Tainturier, 1996). Dans ce cas, l'écriture sous dictée est préservée, tandis que la dénomination écrite et l'écriture spontanée sont touchées. L'écriture des homophones, non homographes est perturbée (mai – mets ; vin – vingt).

L'*agraphie phonologique* a été décrite plus tardivement (Shallice, 1981) ; elle perturbe la voie phonologique, la correspondance phonème/graphème. Il s'agit d'une difficulté à écrire les logatomes, la performance étant meilleure pour les noms concrets (eau) que pour les mots abstraits (morale).

L'*agraphie profonde* présente les mêmes caractéristiques que l'*agraphie phonologique*, auxquelles s'ajoutent des erreurs sémantiques qui surviennent en dictée ou en dénomination écrite (crayon devient stylo, par exemple). La compréhension est préservée, malgré l'atteinte des représentations orthographiques.

L'*agraphie* par atteinte de la *mémoire tampon* et *graphémique* correspond à une réduction des capacités de maintien temporaire des informations graphémiques (Caramazza *et al*, 1987). Les traits caractéristiques de cette *agraphie* sont : la substitution, l'omission et la transposition de lettres, avec un effet de longueur du mot : il est long plus il peut comporter des erreurs (Lechevalier *et al*, 2008).

10. Aphasie, communication et activité intellectuelle

La communication est à la fois verbale et non verbale, cette dernière pouvant suppléer la première en cas de difficulté d'expression. Le comportement gestuel est généralement réduit chez le sujet porteur de désordres dominants de l'expression verbale (aphasie non fluente, de Broca) et l'hémiplégie ajoute des difficultés au tableau clinique, avec une mimique appauvrie, compte tenu de la paralysie faciale. En revanche, elle est riche dans certaines aphasies temporales. Parfois, le geste exprime exactement ce que la parole n'a pas pu dire. Dans l'aphasie d'ordre sensoriel (Wernicke), on observe une activité gestuelle particulièrement intense, en phase avec la logorrhée.

L'aphasie étant un syndrome qui se présente sous diverses formes, avec des altérations fonctionnelles fort diversifiées, les états intellectuels afférents, toujours individuels, ne peuvent être soumis réellement à la comparaison.

Selon Alajouanine, on ne pourrait pas dire que l'aphasique dispose de toute sa capacité intellectuelle. Pourtant, reconnaître un déficit intellectuel est discutable, ce que corroborent les témoignages des aphasiques eux-mêmes (*cf. supra*). Cependant, d'un point de vue cognitif, des précisions peuvent être apportées à cette problématique.

Plus le trouble porte sur l'organisation verbale d'un énoncé, plus on se trouve devant des modifications touchant le fonctionnement articulatoire et/ou grammatical, donc l'atteinte porte sur la production verbale, moins la pensée a de chances d'être entravée.

Sur le versant de la compréhension, le problème est autre. En effet, plus la désorganisation du langage est prégnante au niveau des chaînons qui relient la pensée, le signifiant et le signifié (phase de formulation symbolique), plus l'expression de la pensée est difficile. L'essentiel du trouble réside dans l'articulation plus au moins défectueuse entre l'idéation et la verbalisation.

Jackson disait de l'aphasique qu'il est infirme « boiteux » dans sa pensée : concernant la réaction dudit sujet, face au concret et à l'abstrait, il observe qu'il retrouve rapidement la compréhension des mots concrets, alors que les difficultés persistent au niveau de l'abstraction. Nombre de personnes aphasiques auront du mal à retrouver une manipulation aisée des concepts abstraits, faute d'en retrouver le vocabulaire, et il faut préciser que leur niveau d'études, avant l'atteinte joue aussi un rôle majeur.

Du côté de la mathématique, fonction intellectuelle de haut niveau, d'acalculie, trouble associé à certaines aphasies, engendre l'impossibilité du calcul mental mais, lors d'acalculie modérée, le sujet peut compter concrètement la monnaie d'un achat, par exemple. Cependant, la fonction est difficile à mener : un sujet pouvant mettre une pendule à 10 h 45 (addition) ne saura pas forcément la mettre à 11 h moins le quart (soustraction). Dans une acalculie avec anarithmétique massive, la capacité de faire des opérations est abolie (Jacquet-Andrieu, 2001 : 223-233).

Manier les symboles constitue un exercice abstrait or, si la pensée reste intacte dans la majorité des cas d'aphasie d'installation soudaine, l'utilisation du code symbolique qu'est le langage est altérée. Quand la compréhension est touchée, une difficulté à exécuter des ordres complexes est présente car manier une succession de données formant un ensemble est difficile. Même si

l'existence d'un facteur spécifique n'est pas clairement démontrée avec les études, l'usage imparfait des mécanismes intellectuels, en fonction de la déficience des instruments du langage demeure ; il s'agit plus d'un problème de moyens d'expression disponibles que d'un affaiblissement intellectuel. Chaque cas d'aphasie doit être traité et compris dans sa complexité et dans son originalité (Alajouanine, 1968 : 194 ; Jacquet-Andrieu, 2014).

L'évolution et le pronostic de récupération du langage, en tant qu'instrument de l'intelligence dépend de plusieurs facteurs : du siège, de la nature, de l'étendue des lésions et de leurs causes, d'une part, et de l'impact psychologique de l'atteinte, sur le sujet, et de ses motivations à récupérer, d'autre part. Le principe de Baillarger (1890) sous-entend la perte de l'incitation verbale et en même temps la conservation du spontané. Jackson (1932) va plus loin dans sa réflexion, il évoque la dissociation entre le langage émotionnel et le langage, fonction intellectuelle, cognitive : la distinction entre langage intérieur et langage verbal.

Certains sujets aphasiques prononcent des mots spontanément, alors que s'ils essaient de dire d'autres mots, ils n'y parviennent pas. D'après Jackson, le langage émotionnel n'est pas affecté et il note trois types de conditions des émissions occasionnelles : des émissions verbales (jurons, interjections), des émissions langagières qui relèvent du langage intérieur et des émissions langagières à valeur propositionnelle. La dissociation entre l'activité volontaire, intentionnelle, d'une part, et l'activité spontanée, d'autre part, reste un phénomène frappant dans l'observation des maladies neurologiques.

En se basant sur l'observation de Baillarger (1890), à propos de la conservation de l'incitation motrice spontanée, opposée à la perte de l'incitation motrice volontaire, dans la réalisation du langage de certains aphasiques, Jackson (1932) fut le premier, semble-t-il, à décrire cette importante dissociation. Ainsi, la composante propositionnelle du langage de l'aphasique peut être altérée, alors que le langage intérieur automatique est préservé (Lordat, 1925 ; Laplane, 1997). Cet aspect fondamental de dissociation automatico-volontaire se retrouve également dans la communication normale et Alajouanine l'évoque, dans ses travaux ; elle correspond également au concept de disponibilité/indisponibilité des didacticiens. Ces derniers éléments sont en lien avec la conscience et l'inconscience de dire (Damasio, 2017), on s'aperçoit combien l'aphasiologie peut apporter des éclairages intéressants sur le langage normal et inversement (Arrivé, 2012).

11. En synthèse

La perte de l'expression orale prédominante s'observe dans les aphasies motrices (aphasie de Broca, en particulier), elle est parfois transitoire, répondant à une phase de choc et relevant d'un processus d'inhibition. Chez l'aphasique l'inhibition est due à une lésion cérébrale, tandis que chez le sujet sain, c'est une perturbation fonctionnelle passagère, circonstancielle.

La production erronée est appelée paraphasie, c'est une perturbation de l'expression verbale que nous pouvons observer tant chez le sujet dont le langage est normal que chez l'aphasique. Il en est de même du lapsus (un mot dit pour un autre). Nous n'entrons pas ici dans son interprétation psychanalytique (Freud, 1923).

Ce que nous venons d'observer dans le langage oral, existe tout à fait dans le langage écrit et ces phénomènes sont souvent dus à la fatigue, à la baisse d'attention ou encore à la distraction.

Dans la phase aigüe de son désordre du langage, le sujet atteint d'une aphasie fluente est anosognosique et entravé dans sa communication avec autrui. *A contrario*, le sujet atteint d'une aphasie non fluente vit un découragement profond à cause de son incapacité à s'exprimer, en particulier au début de son atteinte ; il est conscient, ce qui engendre une profonde souffrance psychologique, un sentiment de frustration, voire, de colère et une sensation de rejet. Cependant, malgré de grandes lignes descriptives, chaque sujet est un cas unique, il s'avère nécessaire, donc, de tenir compte des différences inter personnelles, surtout que perdre la capacité de communiquer est un véritable bouleversement émotionnel et affectif, de même que familial, socioculturel et socioprofessionnel. La vie construite jusqu'à l'arrivée de l'accident s'effondre brusquement. La rééducation est une aide importante, un soutien et un accompagnement (Pottier *et al*, 1995 : 91-98).

Les atteintes du traitement des informations visuelles (généralement dues à un infarctus de l'artère cérébrale postérieure) sont facilement distinguées des aphasies. Elles touchent la reconnaissance des objets, des images, des couleurs, des symboles graphiques, des visages et des lieux. L'agnosie visuelle peut perturber des tâches linguistiques dont le support est visuel.

Jackson (1932), contrairement à Broca, qui expliquait que l'aphasie est due à la perte des images articulatoires des mots, formule l'idée que les troubles du langage d'un aphasique peuvent s'expliquer par l'incapacité de construire des propositions. Parler ne signifie pas

seulement se servir des mots, c'est aussi les relier dans une proposition cohérente d'un point de vue sémantique, parce qu'un mot isolé porte seulement un sens générique. En revanche, sa signification dérive, notamment, des relations qu'il entretient avec les autres mots d'une phrase. Ces derniers représentent des concepts et, pour Jackson, une lésion cérébrale provoque la perte ou la diminution de la conception du langage, autrement dit, pour le sujet aphasique, un affaiblissement de sa capacité d'exprimer sa pensée. Cependant, l'identité psychologique du sujet est bien présente, intacte, hors les premières phases de l'atteinte, parfois.

Une même lésion cérébrale ne peut avoir les mêmes effets comportementaux puisque chaque individu est unique. Dans les années 70 du XX^e siècle, la théorie de Hebb (1971), sur les ensembles cellulaires, était novatrice car elle tendait à établir un parallèle entre les multiples facettes de l'activité psychologique et de l'activité nerveuse (Cardu, 1996 : 79-80). L'apport de ce neuropsychologue canadien peut être considéré comme un véritable point de départ de la théorie de la plasticité cérébrale, ce que confirment clairement les études les plus actuelles.

I- Chapitre 2 – Neuropsychologie du langage

1. Présentation

Dans ce chapitre, nous définissons d'abord la neuropsychologie du langage et nous la situons dans son contexte historique, avant d'aborder la mémoire, l'attention, les émotions et la conscience, fondamentales pour comprendre les mécanismes d'acquisition/ d'apprentissage du langage et des langues, et certains aspects des désordres de la communication en général.

2. Neuropsychologie

Il s'agit de la discipline qui traite des fonctions mentales supérieures et de leurs rapports avec les autres structures cérébrales (Hécaen, 1983 ; Lanteri-Laura, 1983 ; Séron *et al*, 1994), en lien avec la personnalité. Cette discipline a également pour objet l'étude des perturbations cognitives, de même que les désordres émotionnels et de la personnalité provoqués par des lésions cérébrales. En effet, le cerveau (plus précisément l'encéphale) est l'organe support de la pensée et de la conscience et non la pensée elle-même (Jacquet-Andrieu, 2012 ; Gil, 1996). Après plus d'un siècle de travaux, s'étayant aujourd'hui sur une instrumentation informatique et d'imagerie en deux, trois et même quatre dimensions de plus en plus sophistiquée et performante, le « cerveau » (l'encéphale) est conçu comme un organe multidimensionnel, doté de fonctions localisables, diversifiées et reliées entre elles, etc. Et lorsque survient une lésion, elle provoque des troubles de divers ordres, suivant l'organisation des sites et leurs rapports neurophysiologiques et neurofonctionnels.

Dans les premières années de l'évolution de cette discipline, l'encéphale, constitué de plusieurs organes indépendants, était considéré comme abritant les diverses facultés mentales, la pathologie traduisant la présence d'un déséquilibre (Gall, 1809).

La tradition veut que l'on évoque le cas d'Eugène Leborgne qui souffrait d'une Aphémie associée à une hémiparésie droite et qui ne pouvait exprimer que la syllabe « Tan » (Broca, 1861, 1865). Grâce à ses observations, Broca a localisé le langage articulé au pied de la troisième circonvolution frontale. Cependant, quelque 40 années plus tôt, dès 1806, à

Montpellier, Lordat avait observé des troubles aphasiques qu'il désignait sous l'expression « amnésie verbale » ou « alalie par amnésie verbale », avec des publications de cas à l'appui (Lordat, 1820). En 1825, il souffrit lui-même d'une aphasie transitoire (*cf. supra*). Enfin, d'autres études suivront et confirmeront ses conclusions (Bouillaud, 1825 ; Dax, 1836).

Plus tard, une autre localisation sera isolée (Wernicke, 1874) ; ce dernier, élève de Meynert, décrit un patient porteur de troubles de la compréhension du langage et oppose alors l'aphasie sensorielle à l'aphasie motrice de Broca. Quant à Lichtheim (1885), il développe différents modèles du langage et décrit un nouveau type d'aphasie : l'aphasie de conduction.

Après la seconde guerre mondiale, les théories neuropsychologiques, mettent l'accent sur le fonctionnement global de l'encéphale. L'idée est de l'étudier dans son ensemble, sans se baser uniquement sur des structures anatomiques, en évoquant également et concomitamment des mécanismes psychologiques. Puisque « toute fonction accomplie par le système nerveux central (SNC) n'est pas tributaire d'un groupe de cellules limité » (Jackson, 1911/1835).

Après la neuropsychologie expérimentale où des patients normaux, cérébrolésés et des sujets atteints de troubles cognitifs ont été observés, la neuropsychologie cognitive a continué son évolution dans les années 1960-70, où l'idée n'est plus seulement d'observer et localiser les différentes zones de traitement de l'information, mais d'appliquer les nouveaux modèles inspirés de l'intelligence artificielle et de la linguistique.

2.1. Neuropsychologie cognitive

Le terme cognition, de *cognitio* est issu du latin, c'est l'action de faire connaître ou l'action d'apprendre à connaître quelque chose. Divers modèles de traitement de l'information en psychologie font référence à la cognition terme introduit par Kant (1781)¹ et les premières publications parlent du syndrome de déconnection chez l'homme et l'animal (Geschwind, 1965).

La neuropsychologie cognitive théorique a deux objets principaux : le premier consiste à décrire l'architecture fonctionnelle des systèmes de traitement de l'information et le second précise la nature des représentations qui sous-tendent ces traitements.

¹ *Cognition* : le philosophe Kant définit cette notion de la façon suivante : « [...] acte intellectuel par lequel on acquiert une connaissance. » (Prononciation : [kɔnisjɔ̃]. (*Dict. Littré*, II, p. 440).

Les principes et les fondements de la neuropsychologie cognitive restent assez attachés à la modularité (Fodor, 1983) et à l'organisation des fonctions en réseaux (Caramazza, 1984), compte tenu également de la notion de dissociation que nous préciserons et qui relève de la branche clinique de cette discipline.

Fodor (1983) considère que le système modulaire ne s'applique pas aux hauts processus de la pensée, comme le raisonnement difficile à scinder en plusieurs étapes, sinon d'un point de vue méthodologique. Le principe de modularité suppose donc qu'une fonction cognitive donnée soit considérée comme un système complexe de traitement de l'information. Elle est décomposable en sous-systèmes et en modules porteurs d'une certaine autonomie fonctionnelle.

Caramazza postule que les performances observées chez une personne atteinte de lésions cérébrales peuvent être interprétées comme le résultat d'un traitement normal dont un ou plusieurs modules serai(en)t altéré(s), avec une part compensatoire.

Le principe de fractionnement rejoint le concept de dissociation, évoqué plus haut. En effet, une lésion cérébrale peut entraîner la perturbation d'un seul module. Il existe de simples et de doubles dissociations. La simple dissociation signifie qu'un des systèmes est perturbé, tandis que l'autre est intact. Un sujet peut accomplir une tâche de mémoire visuelle, par exemple, mais il échouera dans une tâche verbale. La double dissociation, en revanche, concerne un système à l'intérieur duquel l'une des composantes est altérée, alors que l'autre est intacte, par exemple, la mémoire visuelle peut être endommagée et la mémoire verbale intacte, la dissociation inverse pouvant se produire également (Warrington *et al*, 1984).

Certains auteurs distinguent deux grandes catégories d'images mentales (Farah, 1989) : celles qui montrent que les représentations imagées activent les mêmes régions du cerveau que la perception visuelle et celles qui montrent que les lésions cérébrales qui altèrent la vision altèrent également l'imagerie mentale.

Grâce à des techniques d'imagerie cérébrale ou d'enregistrements de l'activité électrique de groupes délimités de neurones, il a été montré que les mêmes régions du cortex frontal sont activées, si l'on se représente des objets de manière imagée, et s'ils sont perçus visuellement (Neves, 2011 : 42).

En Psychologie, les modalités sensorielles sont définies comme des systèmes permettant de

capter des informations du monde extérieur (Streri, 1993). On distingue, d'une part, les *sens du contact*, qui sont le toucher et le goût et, d'autre part, les *sens de la perception à distance* : la vision, l'audition et l'odorat. La psychologie cognitive étudie l'intelligence, ou « comment l'on fait pour penser » et acquérir des connaissances : autrement dit la cognition, au sens kantien du terme. La cognition est cette faculté mobilisée dans de nombreuses activités, comme la perception (objets, formes, couleurs, etc.), les sensations (gustatives, olfactives, etc.), les actions, la mémorisation et le rappel d'informations, la résolution de problèmes, le raisonnement (inductif et déductif), la prise de décision et le jugement, la compréhension et la production du langage.

La cognition humaine est constituée d'éléments structuraux, par exemple la mémoire, et d'éléments fonctionnels qui comprennent les caractéristiques des processus cognitifs sous-jacents aux représentations mentales, comme la rapidité et l'exécution d'un processus.

La neuropsychologie clinique tend à analyser et mesurer les changements de capacités intellectuelles, perceptuelles et mnésiques du sujet, en tenant compte d'un aspect neurologique (la localisation d'une lésion cérébrale, son étendue et ses répercussions) et d'un aspect psychologique (évaluer et situer les performances de patients, par rapport à un sujet contrôle, à l'aide de tests standardisés). Tout ceci est évalué *via* un bilan neuropsychologique qui n'est pas une simple énumération de résultats, ni une évaluation psychométrique : il s'agit d'une analyse des processus cognitifs, à partir des résultats des tests et d'observations attentives du comportement du sujet.

Le diagnostic évalue l'efficacité intellectuelle (différent du QI), les fonctions mnésiques, les fonctions exécutives, les fonctions instrumentales : les *praxies* (fonctions de régulation des gestes moteurs), les *gnosies* (fonctions de reconnaissance et d'utilisation des objets) et les fonctions émotionnelles, en lien avec la personnalité, l'intentionnalité et l'adaptation sociale (moins évidentes à évaluer).

2.2. Langage et perception

La perception est « *liée de manière vitale aux actions d'un organisme dans son milieu et aux communications avec ses congénères* » (Delorme *et al*, 2003). Par ailleurs, la perception fait partie des processus de compréhension d'une image interne à partir des *stimuli* ou percepts

sensoriels (Shepherd, 1988).

Selon Delorme *et al* (2003), d'un point de vue général, la perception est liée aux interactions d'un « organisme » avec son milieu et ses « congénères ». Concernant le langage, il s'agit essentiellement de la vision et de l'audition. Ainsi, la vision est spécialisée dans le traitement des données spatiales, l'audition dans celui des données entendues, et le toucher dans celui de la perception des textures et substances (Hatwell, 1994). Cependant, il est important d'admettre que toute perception induit l'action de plusieurs composantes sensorielles en même temps.

La perception varie généralement en fonction de l'intensité de la stimulation et l'on définit la *discrimination spatiale* comme la capacité à identifier la localisation ou la forme de la stimulation (vision somato-sensorielle et audition, pour laquelle différents sons activent différents récepteurs).

Sans entrer dans le détail, d'un point de vue neuro-anatomique, fonctionnel, très schématique, le système de perception du monde extérieur se situe dans les *aires primaires néocorticales* (manteau cortical) et le système de perception du monde intérieur dans un ensemble d'autres structures : *hypotalamus*, *insula* et le *tronc cérébral*, et dans les systèmes sous-jacents aux comportements (survie, émotions, affectif), en lien avec l'hippocampe et l'amygdale.

Au plan visuel, sans entrer dans le détail de questions non résolues en l'état actuel des connaissances, la perception issue des informations captées par la rétine, passent par différentes étapes, avant de se projeter sur les aires corticales primaires de la vision (AB 17). Dès la rétine, le système visuel se divise en deux voies essentielles, spécialisées (et il en existerait une troisième), traitant différents attributs de la scène visuelle (Zeki *et al*, 1988, 1990). Disons brièvement qu'il existe encore des attributions et organisations de fonctions non résolues dans le domaine visuel (Nair *et al*, 2016 ; Poirot *et al*, 2016).

Au plan auditif, la perception s'effectue à partir de l'oreille externe, puis elle est transmise du tympan à la fenêtre ovale, *via* les osselets de l'oreille moyenne (marteau, enclume et étrier : analogie de forme de ces trois formations osseuses), jusqu'à la fenêtre ovale, passage à l'oreille interne, en lien avec le système vestibulaire, de l'équilibre (*cf.* Annexe 1), les aires corticales afférentes et efférentes étant AB 41 et 42.

Après avoir consacré ce bref développement à la neuropsychologie, au langage et à la perception, en les situant dans le contexte de la rééducation des personnes aphasiques et en lien

avec celui de l'apprentissage d'une langue en didactique, nous abordons maintenant la motivation du « sujet-parlant », puis la mémoire humaine.

Suite aux travaux sur le cortex visuel du singe, du chat et de l'homme (Hubel *et al*, 1970 ; Hubel, 1971), on considère aujourd'hui qu'à partir de l'*aire striée*, il existe dans le *cortex* des cellules spécialisés dans la détection d'un aspect spécifique du monde extérieur y. Il a des cellules simples, complexes et hypercomplexes dont les fonctions varient. Cependant, il y a une différence à faire entre le stimulus dans le champ visuel et stimulus dans le champ rétinien. Les cellules simples, complexes et hypercomplexes ne font que refléter une stimulation provenant de la rétine. Si dans l'espace visuel, les cellules reflétaient une ligne verticale, celle-ci devrait être perçue comme verticale par la cellule simple malgré le déplacement de la tête du sujet qui modifie le stimulus dans la rétine. Donc, si je perçois une ligne verticale, je la vois comme un *invariant vertical*. Finalement, une ligne verticale restera telle malgré les mouvements de la tête pouvant rendre la position de la rétine horizontale (Cardu, 1996 : 84).

3. Motivation

Les premiers écrits qui se rapportent à la motivation proviennent des philosophes grecs (Socrate, Platon, Aristote) qui considéraient que le comportement de l'homme est gouverné par la raison, la volonté ou les passions. Par la suite, la tradition philosophique a insisté sur le fait que les actions humaines sont déterminées par des motifs trouvant leur origine aussi bien dans le monde intérieur (l'âme, le cœur) qu'à l'extérieur de l'individu, dans son environnement (Quoniam *et al*, 2004).

Spence (1956) fut le premier à émettre l'idée de la participation d'une anticipation dans le comportement motivé. Il a également introduit le concept d'inhibition comme variable intervenant dans la motivation. L'absence de renforcement positif, par exemple une récompense, déclenche chez le sujet une frustration qui va inhiber le comportement motivé. En incluant cette dimension, l'idée de l'auteur est de montrer les facteurs influençant l'intensité de la motivation, mais également les facteurs qui participent à sa diminution voire à son extinction.

Les émotions sont parfois considérées comme une variable de la motivation (Mowrer, 1956), à leur niveau le plus conscient, c'est-à-dire, les sentiments. En ce sens, elles peuvent conduire à des conditionnements et joueraient donc un rôle dans les apprentissages, dans les

comportements dirigés vers un but. Une réaction émotionnelle de peur apparaît ainsi soit en présence d'un stimulus aversif, soit par son anticipation. Grâce au conditionnement instrumental, l'organisme va pouvoir apprendre des solutions lui permettant d'éviter l'émotion déplaisante. Cette théorie des deux facteurs a eu une influence considérable dans le domaine de la psychopathologie et de ses thérapies car elle est à la base des techniques de déconditionnement. Elle pose la question des liens entre les émotions et la motivation (Grosseman, 1979).

Les théories sociales de la motivation sont fortement inspirées des philosophies et des psychologies humanistes, centrées sur l'individu en tant que sujet et non en tant qu'objet d'étude. Dans les deux cas, une vision positive de l'humain est prônée, l'homme vivant dans un besoin de connaître et de progresser, dans le désir d'affirmer ses potentiels et ses capacités (Rogers, 1951 ; Maslow, 1968).

Il existe deux grandes catégories de motivation. Selon la motivation extrinsèque, le sujet agit dans l'intention d'atteindre un objectif, situé hors de l'activité elle-même et il peut en attendre une récompense et chercher à éviter toute culpabilité en cas d'échec.

Dans la motivation intrinsèque, les comportements sont uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir que le sujet éprouve dans la pratique d'une activité, sans en attendre de récompense, ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité.

De nombreuses études montrent que la motivation intrinsèque est autodéterminée, alors que la motivation extrinsèque est vécue comme une contrainte, largement dépendante du monde extérieur (Deci *et al*, 1985).

L'un des premiers théoriciens à proposer l'existence d'un type particulier de motivation intrinsèque (White, 1959) considère qu'*a priori*, l'individu a un besoin inné d'interagir efficacement avec son environnement, plus encore, de le maîtriser. L'autodétermination et la perception de compétence sont des clefs de la motivation. La théorie d'une résignation apprise développe l'idée que perdre sa motivation n'est pas le fruit du hasard ou de la génétique du comportement, mais celui d'un apprentissage de l'échec.

Il ressort de ces deux théories de la motivation qu'il existe, au moins, deux clés essentielles : l'*autodétermination* et la *perception de compétence*. Si l'enseignant transmet l'autodétermination à l'élève, tout en lui permettant de percevoir qu'il gagne en compétence, sa

motivation se maintiendra. Elle est essentielle pour l'aphasique car la remédiation cognitive qui lui sera proposée lui permettra d'accéder à une progression sur le plan du langage.

Par ailleurs, la compréhension des mécanismes psychologiques de l'a-motivation consiste à mettre en évidence la réaction particulière de l'organisme lorsque, faute de pouvoir contrôler son environnement, il se résigne à l'échec (Seligman, 1976). On peut induire cet état chez des êtres humains, en les soumettant à des événements nocifs, par exemple, comme des bruits violents auxquels ils ne peuvent se soustraire (Vallerand *et al*, 1993).

Dans sa théorie de l'information, l'accent est mis sur l'importance des *stimulii* externes comme incitateurs du comportement (Tolman, 1932). Ces derniers sont considérés comme des incitateurs cognitifs et émotionnels car ils fournissent au sujet des informations sur la façon d'atteindre un but. Malgré son orientation cognitiviste, Tolman ne néglige pas l'intervention des besoins primaires de l'individu (recherche de nourriture), ni les besoins acquis (ex : recherche de succès professionnel), dans les comportements motivés. Ainsi, d'un point de vue cognitif, les besoins et les attentes joueraient un rôle dans la préparation à l'action et dans le comportement motivé, donc. Selon Lewin (1936), pour accéder à un comportement dirigé vers un but, l'individu doit prendre en considération les propriétés dynamiques de l'environnement, ses besoins physiologiques et psychologiques. La direction et la force du comportement motivé sont fonction de l'état de tension interne, mais également des valences positives ou négatives qui caractérisent l'environnement psychologique du sujet. En revanche, d'autres auteurs se sont plus centrés sur les attentes et plus précisément sur la représentation en mémoire de la valence affective des *stimulii* incitateurs (Atkinson, 1970). L'activation d'un comportement ou plutôt de la motivation à agir résulte des attentes du sujet par rapport à des affects positifs (si le sujet s'attend à réussir) ou négatifs (s'il s'attend à être en échec). Atkinson s'est donc intéressé à l'effet des affects, sur la motivation.

Il existe un modèle particulièrement représentatif des théories qui trouvent leur source dans les travaux de Tolman et Lewin (Vroom, 1964) : pour ce dernier, la motivation dépend des attentes relatives aux résultats de l'action et des valences associées à ces résultats. Pour l'expliquer, l'auteur s'appuie sur deux modèles : le *modèle de la force d'incitation à l'action* et le *modèle de la valence*. Selon le premier, la quantité d'efforts que le sujet déploie dépendrait de ses attentes. Selon le second, les individus s'engagent plus facilement dans une action si le résultat

attendu est susceptible de produire des affects positifs.

4. Mémoire

La mémoire humaine jouant un rôle majeur dans la fonction langagière, nous évoquerons brièvement ses particularités, pour ensuite nous intéresser aux processus mnésiques et à leurs déficits. Il s'agit d'un système complexe, composé de plusieurs sous-systèmes qui couvrent des durées de stockage de l'information variables : de quelques fractions de secondes à une vie entière, pour certains événements prégnants. Enfin, la récupération des informations qui suppose leur disponibilité est importante à prendre en considération.

Depuis les premières recherches expérimentales sur la mémoire (Ebbinghaus, 1885), diverses études ont apporté des observations différentes sur son fonctionnement. Atkinson *et al* (1968) décrivent un modèle typique de cette conception cognitiviste, en essayant de mettre en évidence les propriétés (capacité, durée de conservation de l'information et vitesse d'accès aux données mémorisées). Ils distinguent la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme, la mémoire à long terme. Craik *et al* (1972) ont proposé un seul système et différents niveaux de traitement, au lieu de distinguer comme Atkinson et Shiffrin plusieurs systèmes mnésiques.

Il existe trois types de mémoire marqués par la dimension du temps, la *mémoire sensorielle*, la *mémoire de travail* et la *mémoire à long terme*. Nous développerons chacune d'entre elles pour souligner leur rôle et leur importance dans le traitement et la conservation de l'information.

4.1. Mémoire sensorielle

La mémoire sensorielle est l'aptitude à garder un élément mémorisé entre deux cents millisecondes à trois secondes, grâce aux perceptions visuelle et auditive. Les organes des sens transmettent des informations à certaines zones cérébrales où elles sont analysées très brièvement. Ce processus rend possible, le souvenir de ce que l'on a vu, touché, ou dit.

Plus précisément, la mémoire sensorielle « un signal en entrée de nos systèmes sensoriels fait l'objet d'une détection par les récepteurs spécialisés, puis d'un stockage dans les registres de l'information sensorielle » (Neves, 2011 : 34). Le premier registre étudié concerne la vision qui montre que l'on stocke plus d'informations que l'on ne peut en rappeler verbalement, avant effacement de la mémoire (Sperling, 1960). En somme, l'information sensorielle peut avoir une durée de vie limitée et elle est maintenue très brièvement, pendant quelques secondes

seulement par la mémoire à court terme (Brown, 1958 ; Peterson *et al*, 1959). Or la répétition mentale peut être une aide pour le passage de l'information en mémoire à long terme.

Par ailleurs, un autre effet entre en jeu, celui de récence et de primauté. Divers auteurs sont en désaccord sur ce point (Waugh *et al*, 1965 ; Atkinson *et al*, 1968), l'effet de primauté traduit un stockage des items de début de la liste en mémoire à long terme (MLT), l'effet de récence concerne le stockage en mémoire à court terme (MCT), car les premiers items feraient l'objet d'une répétition soutenue, tandis que les derniers ne seraient pas suffisamment répétés pour être stockés en MLT (Neves, 2011 : 32-39).

L'oubli en mémoire à court terme serait dû à la longueur temporelle limitée de l'empan de mémoire immédiate. Pour la seconde explication, la trace mnésique ne serait pas répétée en MCT et déclinerait rapidement (Peterson *et al*, 1959).

4.2. Mémoire de travail (MCT)

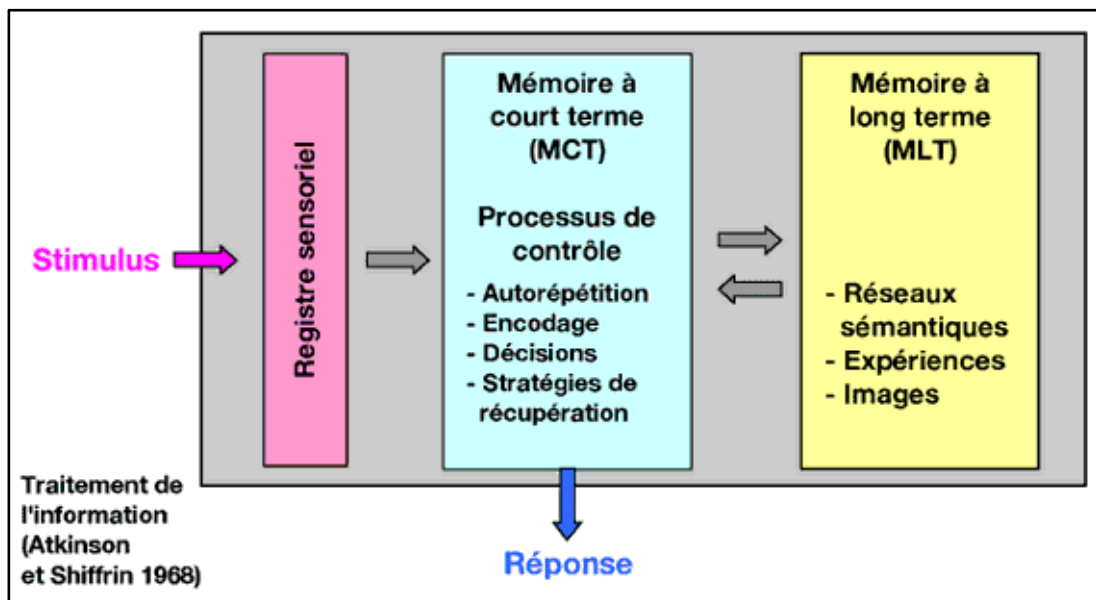
La mémoire de travail est aussi appelée mémoire à court terme. C'est la seconde catégorie qui nous permet de retenir des informations durant la réalisation d'une tâche. Elles sont traitées pour être stockées ensuite dans la mémoire à long terme. *L'administrateur central* gère l'ensemble de la mémoire y compris les éléments visuels et il contrôle les opérations quand nous faisons appel à des éléments provenant d'autres régions du cerveau. Les deux *boucles neuronales*, visuelle et phonologique (l'oreille interne dans laquelle la forme phonique des mots est maintenue en mémoire), stockent temporairement les données, avant qu'elles ne soient effacées par la tâche suivante. Cette mémoire inclut une part du cortex préfrontal et du cortex pariétal (Baddeley *et al*, 1975) ; la notion de mémoire à court terme est souvent remplacée celle de mémoire de travail, même si les deux définitions ne coïncident pas véritablement.

4.3. Mémoire à court terme

La mémoire à court terme est impliquée dans la répétition des *stimulii* et sa localisation est pariétale, alors que l'expression « mémoire de travail » désigne plutôt la manipulation de *stimulii* en vue du maintien momentané d'une quantité limitée d'informations ; elle est localisée dans les lobes frontaux et associée à divers faisceaux de connexions.

La mémoire à court terme est souvent qualifiée de mémoire sensorielle et les auteurs se réfèrent

alors à la rétention de l'information pendant quelques millisecondes, informations qui portent sur toutes les modalités sensorielles : iconiques, échoïques, visuelles (Neisser, 1967). Dans le concept de représentation mnésique iconique, la perception comprend plusieurs stockages, à différents niveaux. La mémoire à court terme (de travail) joue un rôle important dans les activités cognitives, telle que l'apprentissage, la compréhension et le raisonnement.



P1-Ch2-Schéma 1 : Modèle de traitement de l'information (Atkinson & Shiffrin, 1968 : 89-195)

Ce modèle, plus développé que celui de Broadbent (1958), postule que l'information provenant de l'extérieur est traitée en premier dans les registres sensoriels. Ensuite, elle est transmise à la mémoire à court terme pour y être encodée. Cependant, selon ces auteurs, la transmission de l'information dans la mémoire à long terme, dépendrait de son maintien suffisamment longtemps à court terme, sous l'effet des traitements et, notamment, de la répétition : ce processus répétition est un processus grâce auquel l'information est maintenue dans le registre à court terme. Il est admis que plus longtemps un *item* est maintenu dans le registre à court terme, plus grande est la probabilité qu'il soit copié dans la mémoire long terme. Cependant, d'autres travaux contredisent cette idée (Tulving *et al*, 1966), en considérant que la lecture répétitive de mots ne facilite pas leur apprentissage.

Sur le fond, l'important n'est pas la durée du stockage en mémoire à long terme (MLT), mais plutôt la qualité de l'encodage : le temps consacré, l'environnement dans lequel est exécutée la tâche et l'importance accordée à l'apprentissage. Craik *et al* (1972) admettent que plus un item

est traité en profondeur, mieux il sera retenu. En outre, le stockage de l'information à long terme provient d'un traitement de son contenu, en profondeur, dans le registre à long terme, et non pas du transfert d'un registre à un autre.

Selon le modèle d'Atkinson et Shiffrin, l'empan diminué devrait montrer que les sujets atteints disposent d'un registre à court terme de capacité limitée (Atkinson *et al*, 1968). Tandis qu'une étude de Shallice et Warrington montre que les patients peuvent avoir une capacité d'apprentissage à long terme normale mais, en même temps, un empan phonologique à court terme de capacité limitée (Shallice *et al*, 1970). Même si ce modèle met en avant le stockage l'information dans la mémoire à court terme, plusieurs désaccords avec d'autres modèles ont été soulevés, c'est peut-être une des raisons pour lesquelles Shiffrin s'est intéressé également à l'attention et à la modélisation mathématique de la mémoire à long terme, plusieurs effets interviennent dans la mémoire à court terme

4.3.1. Boucle audio-phonatoire

L'effet de similarité phonologique intervient parce que l'unité de stockage repose sur un code comportant un nombre réduit d'unités organisées en une structure spécifique à chaque langue. Dans certains troubles du souvenir, il semble que des traces similaires (allophones) seront plus difficiles à distinguer et produiront un niveau de rappel inférieur (Baddeley, 1993 : 84-87).

4.3.2. Effet d'écoute inattendue

Une étude sur la mémoire à court terme, durant laquelle les sujets devaient répéter des nombres présentés visuellement et en faire le rappel sériel, pendant qu'une personne en train de lire faisait du bruit, les performances ont sensiblement baissé sur la tâche de mémoire immédiate (Colle *et al*, 1976).

4.3.3. Effet de longueur

Les sujets peuvent répéter des mots monosyllabiques plus facilement que des mots polysyllabiques, c'est un facteur déterminant vu l'empan de la mémoire immédiate. Il existe également une corrélation entre la vitesse d'élocution d'un sujet et son empan mnésique (Baddeley *et al*, 1975).

4.3.4. Suppression articulatoire

L'articulation d'un élément sans signification domine le processus de contrôle articulatoire et

empêche son utilisation. Le point de vue, ici, est que la suppression perturbe les performances parce qu'elle requiert de l'attention (Parkin *et al*, 1988). Cependant des arguments vont à l'encontre de ce point de vue (Vallard *et al*, 1984). Cet auteur évoque le cas d'une patiente qui n'utilise pas la boucle articulatoire, sans modification de ses performances. D'autres études montrent également que la suppression articulatoire n'a pas d'effet majeur, mais elle affecte tout de même le codage phonologique (Baddeley *et al*, 1984).

4.3.5. Calpin visuo-spatial - Image Mentale

Lorsque l'on présente à un sujet un *stimulus*, des effets sur son activité cérébrale sont observés et si la condition est imagée, l'aire occipitale est sollicitée (Farah *et al*, 1989). Les études sur le débit sanguin laissent penser que créer des images mentales, augmenterait l'activité des *lobes occipitaux* et des *aires pariétales postérieures* et *temporales*, associées à la perception visuelle. Par ailleurs, des lésions du *lobe occipital* entraînent une absence de perception des couleurs, voire, la présentation en couleur des images (Renzi *et al*, 1967). De nombreuses données empiriques accèdent l'idée que nous représentons sous forme imagée certains objets, scènes ou même certains systèmes de relations. Ces représentations visuelles et/ou spatiales sont construites, stockées et transformées dans le calepin visuo-spatial (Da Silva Neves, 2011 : 43).

4.4. Mémoire à long terme

Ce système de mémoire possède un certain nombre de propriétés dont le fonctionnement obéit à différentes lois, sous la dépendance de structures cérébrales et/ou de mécanismes neuronaux spécifiques. Il a la capacité de stocker des informations et d'en récupérer la plus grande partie volontairement. Deux types de MLT sont discriminées : la mémoire explicite (ou déclarative) et la mémoire implicite. Quelques années plus tard, plusieurs modèles de mémoires à long terme ont été élaborés (Schacter *et al*, 1982 ; Schacter *et al*, 1994).

4.4.1. Mémoire déclarative

Il s'agit de la mémoire des connaissances, dite aussi encyclopédique : du stockage et de la récupération des données qui peuvent émerger à la conscience (notion de disponibilité présente en didactique des langues, par exemple) et être encodées sous forme de symboles et exprimées par le langage (ex : se rappeler un numéro de téléphone). La mémoire procédurale est celle du savoir-faire, il n'y a pas de rappel conscient verbalisable. Elle concerne les habiletés sensori-

motrices apprises (ex : comment faire du vélo, marcher). Dans ce réservoir mnésique, les connaissances culturelles ou générales d'un individu sont stockées. La « mémoire sémantique » fait partie de ce système qui nous permet de reconnaître les objets et les êtres vivants (Warrington, 1975). Cette composante mnésique permet le traitement, le stockage mais aussi la récupération de la signification des mots, des concepts et des événements (des faits). Warrington explique que notre représentation sémantique d'un chien par exemple, inclut plusieurs caractéristiques. Lorsque nous imaginons un chien, nous pensons à un (animal) – la catégorie générale de l'item, à sa forme – les informations visuelles de l'item, aux informations sensorielles (aboïement, odeurs), à la relation de cet item avec d'autres (le chat, par exemple), et les connaissances contextuelles générales (les chiens connus : Lassie). La mémoire sémantique est activée dans les régions du *lobe frontal*, qui font appel aux connaissances stockées pour guider notre comportement. Tandis que le *lobe temporal* est activé lorsque que nous faisons appel aux informations factuelles.

4.4.2. Mémoire explicite

Elle traite des souvenirs personnels datés et localisés *via* la mémoire épisodique (*cf. infra*). Les expériences plutôt visuelles activent les aires visuelles du cortex alors que se rappeler la voix d'une personne active d'abord le *cortex auditif* mais également des images visuelles rien n'est exclusif en matière de cognition. La mémoire épisodique implique les structures de l'*hippocampe* qui convertissent les événements en souvenirs, les structures frontales, garantissent que les souvenirs épisodiques sont exacts vus du point de vue du sujet, en relation avec ses expériences.

4.4.3. Mémoire implicite

Il s'agit de la récupération non consciente des informations, contrairement à la mémoire explicite dont le rappel est conscient, déclenché par des connaissances antérieures, autrement dit, la disponibilité du connu (Graf *et al*, 1985). Cette mémoire localisée dans le *cervelet*, le *cortex moteur*, le *striatum* et les *noyaux gris centraux* est possible grâce au phénomène d'amorçage et aux apprentissages des habiletés sensori-motrices. Les contenus sont des modalités sensori-motrices et la récupération n'est pas vraiment intentionnelle.

4.5. Mémoire épisodique

Cette composante de la mémoire fait référence au stockage d'informations qui correspondent au vécu de toute personne, alors que la mémoire sémantique est la mémoire des connaissances générales et des concepts (Tulving, 1987). Pour Squire et Cohen, la mémoire épisodique et la mémoire sémantique sont deux sous-systèmes indépendants de la mémoire déclarative, compte tenu d'observations neuropsychologiques de dissociations, liées à des lésions spécifiquement localisées. La première hypothèse laisse donc la possibilité de concevoir théoriquement les doubles dissociations entre ces deux composantes de la mémoire (ME et MS), c'est-à-dire les déficits électifs de l'un ou l'autre de ces deux systèmes. Cependant, pour Tulving, la mémoire épisodique est un sous-système spécifique de la mémoire sémantique, si l'on se réfère à la notion générique de sens, sachant que connaissances et événements comportent une dimension sémantique. En revanche, l'hypothèse hiérarchique de Squire et Cohen, en considérant que toute composante de la mémoire est d'ordre sémantique d'abord, n'exclut nullement la compréhension des déficits spécifiques de la mémoire sémantique (les connaissances encyclopédiques) sans déficits de la mémoire épisodique (les événements de la vie). Seul le point de vue adopté est modifié.

4.6. Mémoire procédurale

La composante procédurale de la mémoire n'est pas accessible à la conscience, contrairement à la mémoire déclarative. Il s'agit de souvenirs qui concernent des associations et des savoir-faire. Ces gestes sont appris grâce à leur répétition, puis stockés dans la mémoire procédurale à long terme. Elle ne nécessite pas un rappel conscient de l'apprentissage des gestes. Trois zones sont spécialisées : le *cervelet*, qui gère la synchronisation et la coordination des mouvements du corps, le *noyau caudé* qui enregistre les actions distinctives (se brosser les dents) et le *putamen*, qui se réfère aux compétences acquises (faire du vélo).

4.7. Différents processus de Mémorisation

Les processus mnésiques correspondent à des opérations précises qui ont pour but la réalisation d'une performance mnésique. Les constituants des systèmes mnésiques sont l'encodage qui est le traitement de l'information en vue du stockage ultérieur et peut être superficiel, c'est-à-dire phonologique, ou alors profond, c'est-à-dire sémantique.) Le superficiel concerne la répétition

des mots, alors que le profond se réfère au classement des mots par catégories. Le stockage et le maintien de l'information sont le résultat final d'un encodage réussi. Or, le rappel ou la récupération sont des données qui dépendent de la restitution de l'information stockée.

Lorsque les informations sont correctement encodées, mais ne peuvent pas être rappelées, la lésion serait d'origine corticale ou frontale, contrairement, au déficit d'encodage et de stockage, qui serait le résultat d'une lésion par amnésie hippocampique.

Lors du processus d'apprentissage, les derniers items appris sont les mieux mémorisés, ce serait l'effet de récence en lien avec la mémoire à court terme, tandis que les mots appris anciennement sont mieux rappelés, ceci serait dû à l'effet de primauté.

4.7.1. Encodage

L'encodage d'un mot, lu ou entendu, peut avoir lieu de deux façons différentes, d'une part, *simple* (encodage phonologique superficiel), d'autre part *profond* (l'encodage sémantique est beaucoup plus profond et efficace). Le déficit de la MLT est l'incapacité sélective d'établir ou de maintenir des traces mnésiques nouvelles (l'amnésie antérograde). Notre MLT serait essentiellement stockée en périphérie du cerveau (dans le cortex).

4.7.2. Récupération

Le processus de récupération est directement dépendant de la disponibilité (Jacquet-Andrieu, 2012) : il est central et s'il est défectueux, il représente une incapacité à mettre en place des stratégies frontales (implique toujours le *lobe frontal*) qui entraînent des problèmes de désinhibition. La récupération des faits, des données, des expériences personnelles est intentionnelle et il semblerait que les *lobes temporaux*, le *diencephale* et l'*hippocampe* soient impliqués. En revanche, les problèmes de récupération, sont dus à un déficit du *lobe frontal*.

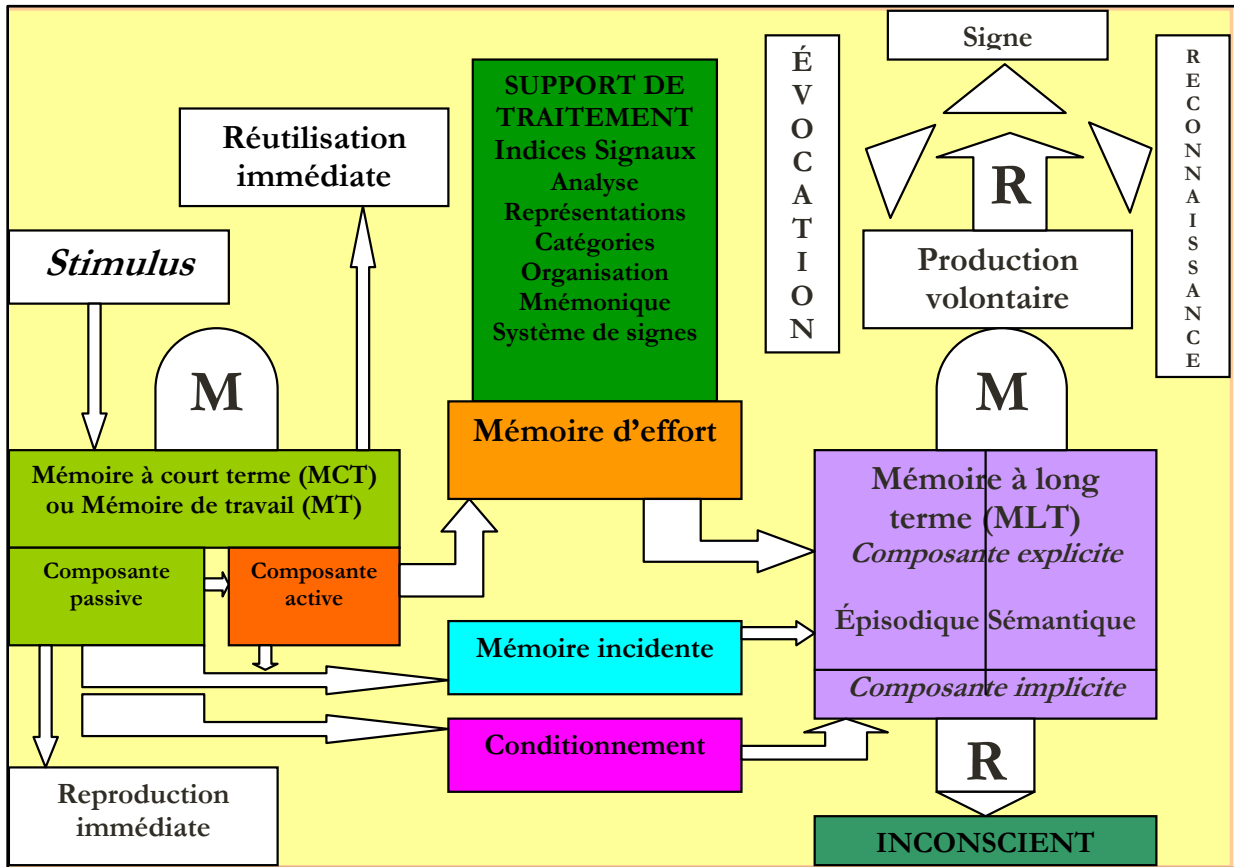
Le modèle d'organisation des mémoires élaboré par Tulving (1972), est un système hiérarchique, selon lequel, l'encodage est sériel (ex : pour encoder en sémantique, il faut d'abord, encoder en procédural et ensuite, en système de représentation perceptive) or, le stockage est parallèle. Pour la récupération, le déficit sémantique ne pose pas de problème en procédural, ni en épisodique. Cependant, s'il y a un déficit au niveau de l'encodage sémantique, les deux autres niveaux (procéduraux et épisodiques) sont touchés.

P1-Ch2-Tableau 1 : Modèle de Tulving (1972)		
SYSTÈME	SOUS SYSTÈME	CARACTERISTIQUES
Procédural	Habiletés motrices et cognitives (ex : lecture en miroir) conditionnement simple, apprentissage associatif simple.	Système implicite ; contenu, habiletés de différentes natures. C'est un système Anoétique ¹ , non conscient.
Système de représentation perceptive	Formes visuelles et auditives des mots, description structurale des objets.	Mémoire implicite améliore la capacité d'identifier un stimulus, elle est anoétique.
Système sémantique	Le système spatial, un système relationnel	Récupération implicite des concepts et connaissance sur le monde. Il est conscient, noétique.
Système primaire	MDT Baddeley - Système visuel, - Boucle phonologique	Système explicite qui permet le maintien temporaire et la manipulation de l'information/ Noétique.
Système épisodique	/	Système explicite, récupération de l'information sur des événements vécus, associés à leur contexte spatio-temporel. Mémoire autobiographique ou auto-noétique.

Nous proposons enfin le schéma de synthèse de la mémoire, dans l'approche neuropsychologique de Laurent (non publié), repris en collaboration avec l'auteur par Jacquet-Andrieu (2012). Cette dernière précise :

La mémoire est nécessaire à toute acquisition/apprentissage et à la disponibilité d'évocation des connaissances. En prise avec le système émotionnel [...], elle se charge de « l'écriture » des souvenirs, de leur connotation affective, sociale... et de leur accessibilité, à divers niveaux de conscience (Jacquet-Andrieu, 2012 : 65).

¹ Anoétique : la mémoire procédurale est dite anoétique, car elle s'exprime directement, automatiquement dans les comportements et l'action, c'est-à-dire naturellement, no-conscience. Il s'agit de l'acceptation de Tulving faisant consensus (Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 26(1), 1-12).



P1-CH2-Schéma 2 : Mémoire et cognition (Laurent et Jacquet-Andrieu, 2008, 2012)

5. Pathologies de la mémoire et ses liens avec l'attention

5.1. Oubli

La notion d'oubli fait référence à la disparition, momentanée ou définitive d'une trace mnésique, d'une partie ou d'une information dans son entier, due à une interférence mais aussi à une lésion, une dégénérescence, etc. L'amnésie antérograde est l'incapacité sélective d'établir et de maintenir des traces mnésiques nouvelles, suite à une lésion cérébrale qui touche donc les capacités d'apprentissage. L'amnésie rétrograde serait la perte ou l'altération d'informations acquises avant une lésion entre les processus de récupération et l'information stockée. L'évocation d'un souvenir va réactiver toutes les zones cérébrales actives au moment du souvenir, activation d'une représentation.

Les structures impliquées dans la mémoire à long terme (MLT) sont la formation *hippocampique*, le *gyrus dentatus* et le *subiculum*, le *cortex enthorinal*, le *cortex perirhinal* et le *cortex parahippocampique*.

L'observation d'un patient qui, à la suite de l'ablation de l'hippocampe rencontra des difficultés avec les souvenirs (mémoire antérograde), alors que tous ses souvenirs antérieurs (mémoire rétrograde) étaient conservés, a montré que la mémoire présentait des éléments cartographiques spécifiques (Milner *et al*, 1968). D'autres études plus tardives ont corroboré celle de Milner *et al*, montrant que l'*hippocampe* est impliqué dans la mémoire spatiale chez le rongeur, mais également chez l'humain (O'Keefe *et al*, 1975).

Autres régions associées importantes sont l'*amygdale* spécifique pour les émotions et les souvenirs, le *pôle temporal* pour l'initiation du rappel, le *cortex orbito-frontal* pour l'initiation de la récupération, le *cortex frontal dorso-latéral* connu pour la décision de mise en mémoire et de rappel.

Un déficit de la mémoire peut toucher une catégorie spécifique. Pour accéder aux savoirs sur les êtres vivants, diverses expérimentations montrent que ces connaissances sont acquises à partir du système sensoriel (Warrington *et al*, 1984). Par exemple, si l'on demande à un patient de distinguer deux fruits, les seules informations qui permettent de les distinguer, ce sont la couleur, la taille, la forme et la texture. Pour les objets, la reconnaissance nécessite la récupération de l'information sur sa fonction (ex : Lorsqu'un patient voit l'image d'une fourche et d'une fourchette, il faut qu'il se souvienne que les fonctions des deux objets sont différentes).

Étant donné que les deux mémoires, à court terme et à long terme fonctionnent indépendamment, si l'une des deux est altérée, l'autre peut fonctionner correctement. Milner (1966) observe un patient dont la MCT est préservée et MLT est altérée (Shallice & *al*, 1970), quant à eux, analysent un autre malade dont la MCT est altérée, contrairement à sa MLT qui est préservée.

5.2. Mémoire et attention

Sur le plan neurologique, les amnésies concernent le système réticulaire ascendant dont la fonction est nécessaire au phénomène d'attention et de concentration : nous y reviendrons dans le paragraphe consacré à cette fonction. Il est hors fonction pendant les comas, la crise d'épilepsie, et l'anesthésie générale (Mazaux, 2008 : 110).

Lors d'une amnésie, les capacités intellectuelles générales et d'attention peuvent être intactes.

Si cette dernière est atteinte, on observera des états de confusion. La mémoire à court terme (MCT) et la mémoire de travail (MDT) doivent aussi être préservées, pour une production verbale normale.

L'amnésie dite hippocampique pose un gros problème car c'est une atteinte massive qui affecte toutes les modalités sensorielles de la mémoire. Si l'on se réfère à l'aphasie, elle n'est accompagnée ni d'anosognosie, ni de fabulations, ni de fausses reconnaissances et la mémoire procédurale ou des savoir-faire reste préservée (marcher, nager, faire du vélo, etc.).

L'amnésie dite diencephalique touche les *corps mamillaires*, les *noyaux antérieurs* et *dorso-médians du thalamus*, créant des états de confabulations et de fausses reconnaissances, rarement spontanées, la désorientation spatio-temporelle est responsable, en partie, de confabulations ; elle est constante dans les contextes d'anosognosie (inconscience du trouble) et de troubles frontaux (planification, action, inhibition, flexibilité mentale).

L'amnésie massive du *Basal Forebrain* (surtout rétrograde), avec défaut de rappel spontané et un manque de stratégies pour la récupération des informations mémorisées joue un rôle également dans les troubles du langage, il s'agit souvent de lésions secondaires à une rupture d'anévrisme au niveau de l'artère communicante antérieure, caractérisée aussi par des troubles frontaux (du comportement) assez marqués et des confabulations.

L'amnésie appelée syndrome de Korsakoff est essentiellement antérograde et concerne la mémoire récente, à long terme, mais non la mémoire immédiate. Les lésions sont situées dans l'*hippocampe*, le *tubercule mamillaire* et le *fornix*. Les étiologies les plus courantes sont l'éthylisme, certaines encéphalites, les ramollissements dans les territoires cérébraux postérieurs.

5.3. Lésions d'ordre dégénératif

Dans les démences organiques de l'adulte, avec troubles de la mémoire, la dégénérescence concerne le *cortex*, les *hippocampes* et les *noyaux amygdaliens* (démence sénile, maladie de Pick et maladie d'Alzheimer).

L'intérêt des données objectivées chez des patients cérébrolésés est majeur pour le clinicien, ainsi que pour le psychologue (Seron, 1993). L'intérêt de ces données est double. D'une part, elles permettent de découvrir des aspects de la cognition non découverts par les données

traditionnelles (patrons d'erreurs et de latences). D'autre part, elles permettent de tester des modèles théoriques mis au point pour rendre compte des performances de sujets neurologiquement sains.

Contrairement à Broca, qui expliquait que l'aphasie est due à la perte des images articulatoires des mots, le neurologue anglais Jackson a évoqué que les troubles du langage d'un aphasique peuvent s'expliquer par l'incapacité de construire des propositions (Jackson, 1932). Parler ne signifie pas seulement se servir des mots, c'est également les relier en propositions ou phrases, parce qu'un mot isolé n'a pas de véritable existence sémantique en soi (sinon son sens dénotatif) ; son sens dérive notamment des relations qu'il entretient avec les autres dans la phrase. Les mots représentent des concepts et pour Jackson, une lésion cérébrale provoque la perte ou la diminution de la conception du langage.

D'un point de vue neurologique, Jackson considère que localiser la fonction et la lésion sont deux choses différentes, le langage implique différentes fonctions, perceptives et psychologiques d'abord, mnémonique et cognitives, en appui sur l'intention et la motivation.

L'activité psychologique sera perçue comme dépendante de la contribution de l'ensemble de l'encéphale, avec des activations cérébrales diversifiées, selon les fonctions et leur niveau d'intervention. Par ailleurs, les capacités cognitives sont rarement complètement abolies, à la suite d'une lésion cérébrale. Bien que certains comportements puissent devenir difficiles ou impossibles, d'autres restent possibles.

Certains aphasiques plus spécifiquement touchés sur l'expression (Broca), peuvent être incapables de dire « au revoir », à la demande, mais peuvent le dire spontanément en quittant quelqu'un. Il en est de même pour des malades apraxiques, dans l'impossibilité de faire le geste du baiser sur commande, et peuvent le réaliser spontanément. Des patients agnosiques visuels ne pourront décrire une tasse, pendant un examen clinique, mais ils pourront la prendre spontanément et l'utiliser pour boire. Chez les amnésiques, des souvenirs impossibles par la méthode d'évocation (indisponibles dirait le didacticien des langues), restent évocables par la méthode de la reconnaissance.

Le contrôle de la production, important pour la pathologie du langage, constitue un niveau d'expression verbale est plus élevé que celui des différentes manifestations du comportement, plus concrètement ancrées dans le quotidien. Le contrôle du langage est vulnérable à une lésion

cérébrale, il peut disparaître ou s'affaiblir, lors de lésions temporales postérieures, en particulier ; son abolition totale explique la présence de jargons chez certains sujets aphasiques (aphasie de Wernicke). Le contrôle de l'expression verbale est le résultat d'une longue « conquête » qui trouve ses racines dans l'enfance et qui résulte d'opérations de décantation et de différenciation entre les plans de la perception et ceux de la maîtrise de la communication : sémantico-grammatical et phonique, dans un contexte situationnel spécifique, toujours renouvelé et co-construit au fil de toute interlocution.

Selon Jackson, les mécanismes du langage fonctionnent selon un axe qui se fonde sur l'automatisme d'acquis pour accéder au propositionnel conscient. Les automatismes représentent le niveau de maîtrise des apprentissages les plus courants (Cardu, 1996 : 287).

Une même lésion cérébrale induira des modifications du comportement verbal et personnel très diversifiées. Par ailleurs, dire que la lecture et l'écriture, formes les plus complexes de la fonction du langage, sont plus vulnérables à une lésion cérébrale serait une erreur, sachant qu'au niveau neuropsychologique, l'atteinte élective de ces fonctions tient à la localisation des lésions (Penfield, 1959). Antérieurement, d'autres auteurs ont souligné que les différents constituants d'une phrase, comme les noms propres, les substantifs, les verbes, ont des niveaux de disponibilité ou combinatoire divers (Ribot, 1881). Cette vue de Ribot s'est largement précisée tant d'un point de vue linguistique que neuropsychologique, avec les études sur le langage (Eustache *et al*, 2001 ; Jacquet-Andrieu, 2012) et la mémoire (Baddeley, 1993).

La représentation ou l'image découle de la pensée catégorielle, elle en est une conséquence. La perception catégorielle est l'ensemble des processus et des mécanismes perceptifs par lesquelles l'encéphale traite les sons de parole perçus, sur la base de leurs propriétés langagières (par opposition aux bruits). La perception des sons de la parole repose sur ces catégories (Ginest *et al*, 2002 : 153) ; une lésion en affectera les mécanismes. Les relations d'ordre deviendront plus ou moins difficiles à réaliser : cas de lieux à rejoindre (sens de l'orientation), de phrases à construire et organiser, si les automatismes ont été altérés ou perdus. D'autres théories semblent plus complètes, celle de Hebb (1958) qui tend à établir un parallèle entre les multiples facettes de l'activité psychologique et l'activité neuronale (Cardu, 1996 : 79-80).

L'attention, que nous allons définir dans le paragraphe suivant, est la composante active du

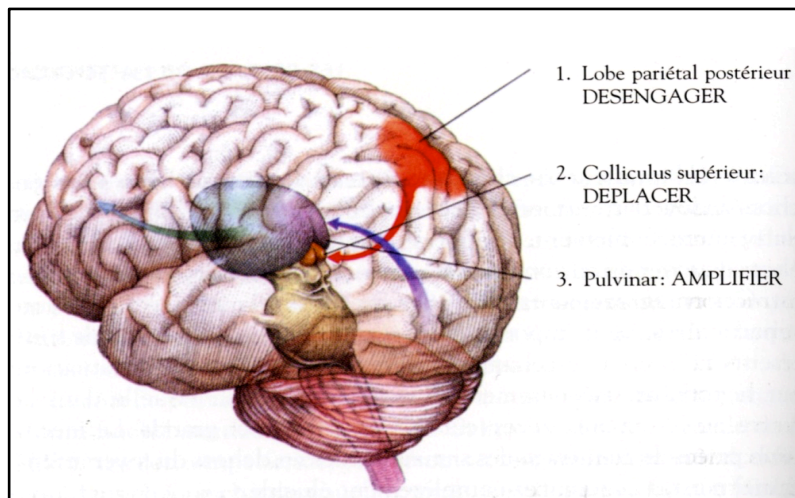
traitement des données placées en mémoire à court terme. Nombre de travaux lui sont consacrés, portant sur la *sélection perceptive* (si plusieurs personnes parlent en même temps, par exemple), le sujet choisit d'en écouter une préférentiellement. L'attention est étudiée *via* la *concentration* consacrée à des tâches.

Parmi les modèles de contrôle de l'activité cognitive, Norman et Shallice tendent à montrer comment l'activité est contrôlée et pourquoi le contrôle échoue parfois (Normand *et al*, 1986). Ces auteurs introduisent dans leur modèle la volition (ou volonté), associée à l'intentionnalité et à la motivation (Cadet *et al*, 2012 ; Jacquet-Andrieu, 2012), sous-jacente à l'attention et son système de supervision (Normand *et al*, 1986).

6. Précurseur de la mémoire : l'attention

À partir du moment où l'on évoque la mémoire, l'attention doit être prise en compte en tant que précurseur (Jacquet-Andrieu, 2012). La première définition qu'en 1890, James donne de L'attention est déjà importante pour le propos qui nous intéresse :

Everyone knows what attention is. It is the taking possession by the mind in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains of thought [...]. It implies withdrawal from some things in order to deal effectively with others (James, 1890, I: 404)¹.



P1-CH2-Image 1 : Circuit de l'attention, Source : Posner & Raichle, *L'esprit en images*, p. 168

¹ Chacun sait ce qu'est l'attention. C'est la prise de possession par l'esprit, sous une forme vivante et colorée, de ce que semble être un ensemble simultané d'objets ou une succession de pensées [...] parmi plusieurs possibles. Focalisation et concentration de la conscience lui sont indispensables. (*Principles of Psychology*, I, chap. 11, p. 404, trad. de Jacquet-Andrieu, 2012 : 63).

Trois zones corticales correspondent grossièrement aux trois phases du réseau de l'attention. Le foyer d'attention sur lequel le sujet est engagé est d'abord désengagé, à partir de l'*alerte* qui induit un déplacement de l'attention du sujet qui va se focaliser sur une nouvelle cible, laquelle se trouve mise en exergue.

Dès la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, l'attention a été définie en lien avec la conscience (James, 1890 ; Wundt, 1912 ; Ribot, 1984/1888 ; Titchener, 1973/1908). L'attention est considérée comme la fonction qui permet la sélection d'un événement (ou d'une pensée) et son maintien dans la conscience, autrement dit, c'est un précurseur de la mémoire et plus précisément de la mémorisation. En 1949, le rôle de La *formation réticulée* ascendante, dans la régulation des états de vigilance a été mis en évidence (Moruzzi *et al*, 1949).

6.1. Aspects neuropsychologiques de l'attention

En amont de l'attention, l'on doit évoquer la *vigilance* – qui relève d'un autre processus –, nécessaire à la réaction du sujet à un percept : l'*alerte* qui induit le maintien d'une information et/ou sa sélection.

Les premières études sur l'attention visuelle se sont intéressées à la quantité d'information pouvant être appréhendée, lors d'une seule fixation du regard. Les conceptions actuelles énoncent donc que ces différents aspects peuvent être classés sous deux dimensions particulières. La première regroupe les aspects dits « quantitatifs » de l'attention dont la notion clé est l'*intensité*. La deuxième regroupe les aspects dits « sélectifs », dont la notion clé est celle de *sélectivité*.

William James a mis en évidence l'attention passive ou réflexe qui correspond à l'*alerte* (James, 1890), ce qui « attire l'attention », littéralement, l'alerte permet une meilleure réceptivité du système nerveux aux informations venant du monde extérieur. Le niveau de vigilance subit des variations au cours de la journée, ce phénomène s'appelle « alerte tonique », alors que l'alerte phasique, caractérise les effets de l'alerte sur la rapidité, ceux de l'acuité de la réponse sont variables (Posner, 1978). Certains signaux ont un pouvoir d'alerte plus fort que d'autres, les dangers, par exemple.

6.2. Implications cérébrales

Chaque hémisphère oriente le regard et l'attention vers le côté opposé. L'activation d'un hémisphère provoque normalement l'inhibition des fonctions potentiellement homologues dans l'autre hémisphère (Kinsbourne, 1977). Lors d'une lésion unilatérale, l'orientation du regard et de l'attention est dirigée par l'hémisphère, donc du côté ipsilatéral à la lésion.

Les *lobes frontaux* sont aussi appelés les *aires silencieuses* du cerveau. Des études montrent que, des patients avec des lésions frontales peuvent avoir des déficits intellectuels marqués (Goldstein, 1936 ; Rylander, 1939). Les troubles des *lobes frontaux* peuvent être très diversifiés car ils s'étendent sur une vaste zone du cerveau (presque la moitié du cortex et des fonctions en lien avec la psychologie du sujet).

6.2.1. Aires frontales latérales droites

Les aires frontales de l'HD sont impliquées dans l'alerte provoquée par des stimulations visuelles ou auditives et leur activation induit une activité du *gyrus cingulaire antérieur* (Cohen *et al*, 1988).

Les neurones des couches superficielles du *colliculus supérieur* reçoivent des connexions directes de la *rétine du cortex visuel primaire*. Tandis que les neurones des couches profondes sont connectés aux aires qui commandent les mouvements des yeux et de la tête. Les lésions du *colliculus supérieur* peuvent provoquer une hémiparésie (Sprague *et al*, 1965).

6.2.2. Thalamus

Le rôle du thalamus, dans les fonctions cognitives supérieures, est largement reconnu aujourd'hui, grâce à ses multiples connexions au cortex ; son implication dans la fonction d'attention est associée à ses connexions aux *cortex visuel*, via le *pulvinar* et, avec la *formation réticulée ascendante*, via les *noyaux intra-thalamiques*. Donc des lésions dans certaines régions du *thalamus* entraînent des troubles de l'attention à l'espace, du côté controlatéral à la lésion.

6.2.3. Cortex pariétal

Les neurones de la région pariétale (la partie postérieure du lobule pariétal inférieur) semblent jouer un rôle dans l'attention à l'espace. Certains auteurs considèrent quatre catégories de connexions (Mesulam, 1981). La première est connectée à la *formation réticulaire* et le

thalamus. La deuxième catégorie de connexions se fait avec *les aires sensorielles*. La troisième catégorie de connexions concerne la jonction entre *l'aire pariétale gauche* et le *gyrus cingulaire* et enfin, la quatrième catégorie concerne les *aires prémotrices*. Les lésions des *lobules pariétaux inférieurs* et *supérieurs* provoquent un déficit d'attention pour les stimulations de l'hémichamp opposé à la lésion.

Les troubles de l'attention spatiale (hémignégligence) sont provoqués par une lésion pariétale (De Renzi, 1982 ; Heilman *et al*, 1985 ; Mesulam, 1981 ; Posner *et al*, 1984). On constate aussi une anosognosie, difficulté générale d'évolution dans l'espace (Babinski, 1918) et des troubles de la lecture (Caplan, 1987 ; Jacquet-Andrieu, 2001).

Les troubles de l'attention d'ordre spatial en lecture sont dus à des lésions pariétales gauches ; les patients ne peuvent pas identifier une lettre à l'intérieur d'un mot, alors qu'ils sont capables de lire le mot, de façon plus ou moins aisée, ou la lettre à part (Shallice *et al*, 1977).

Le *lobe pariétal* serait impliqué dans l'attention locale et dans le stockage des impressions du passé (Critchley, 1953). Ce déficit réside au niveau de la représentation que se forment les patients du monde extérieur (Caramazza *et al*, 1990). Ils soulignent que l'hémignégligence peut aussi concerner les souvenirs spatiaux. L'hémignégligence est essentiellement observée lors de lésions corticales pariétales (Vallar *et al*, 1986). Cependant, des cas d'hémignégligence dus à des lésions frontales ont été observés également (Heilman *et al*, 1972).

6.2.4. Cortex frontal

Le modèle du *Système Attentionnel Superviseur* (SAS), proposé dans les années 80 du XX^e siècle (Shallice, 1986), reste l'un des mieux reconnus, pour la compréhension des fonctions exécutives ; il serait l'équivalent du système de « programmation, de régulation et de contrôle de l'activité » engageant le lobe frontal, d'après Luria. La caractéristique première de ce modèle est la distinction de deux formes de comportements : d'une part, les comportements automatiques, ne nécessitant pas de contrôle volontaire et, d'autre part, les comportements nouveaux et/ou complexes qui requièrent un contrôle. L'apport fondamental de Shallice tient dans le développement de cette notion de contrôle de l'action ; il considère que ce contrôle engage structure majeure du cerveau : le *cortex frontal*. En revanche, les comportements non contrôlés n'activent pas toujours le cortex frontal. L'attention répond à trois phases spécifiques du comportement : l'alerte, la vigilance et l'attention.

Rappelons que l'alerte se réfère au temps de réaction simple à un percept. Si le temps de réaction est celui lié à un stimulus verbal, elle est dite *alerte phasique* ; en l'absence d'un tel *stimulus*, elle est dite *alerte tonique*.

La vigilance est un état physiologique, en lien avec le système nerveux autonome (SNA) ; c'est la fonction du cerveau qui assure l'état d'éveil, la conscience et la capacité de réaction aux stimulations. Une perte massive de la vigilance peut entraîner le sommeil, voire, un coma si l'état est profond.

L'attention soutenue (ou concentration) est impliquée dans des tâches également simples et de longue durée, mais au cours desquelles l'occurrence de *stimuli* cibles est élevée. Elle est également impliquée dans la détection de petites modifications dans l'information présentée.

L'attention sélective (ou focalisée) consiste à se centrer sur un *stimulus* spécifique dit pertinent, tout en inhibant la perception des *stimuli* environnants non pertinents, pour la circonstance vécue à cet instant. Elle est engagée dans des tâches de temps de réaction, de choix et, plus généralement, dans des tâches où apparaissent des distracteurs. La notion clé de ce type d'attention est l'inhibition de certains *inputs* sensoriels, dits parasites (distracteurs), au profit d'autres, plus conformes à la tâche requise (Mostofsky, 1970).

L'attention sélective visuo-spatiale se distingue de la précédente par son implication dans des tâches qui demandent une réorientation de l'attention d'une coordonnée spatiale à une autre.

L'attention partagée (ou divisée) est la capacité de traiter simultanément plusieurs sources de *stimuli* pertinents. C'est une des habiletés cognitives de base, essentielle pour le raisonnement et les processus de résolution de problèmes. Elle est mobilisée dans des tâches demandant un partage de l'attention entre deux ou plusieurs sources de *stimuli* pertinents et dans des tâches dites de flexibilité mentale. Les neurones des *régions frontales latérales* (aire 8), répondent à des cibles situées dans le champ. Certaines lésions frontales, latérales peuvent engendrer une héli-négligence sévère et des lésions de l'aire 8 peuvent amener des difficultés dans l'orientation du regard (Latto *et al*, 1971).

Les lésions frontales entraînent des problèmes de prise de décision, d'intention et de concentration. Les lésions préfrontales gauches, même en dehors de la zone de Broca, entraînent des difficultés d'utilisation du langage. Par ailleurs, les commandes générales de l'attention dépendent des structures préfrontales, en particulier, gauches, contrairement à la

spécialisation préfrontale droite pour les mécanismes d'alerte (Posner *et al*, 1992).

6.2.5. Lésions des autres aires corticales

A priori, elles ne provoquent pas de troubles de l'attention spatiale, sinon lors de lésions du *gyrus cingulaire* (Watson *et al*, 1973). Le *gyrus cingulaire* (partie du système limbique), est activé, lors de certaines tâches langagières demandant de l'attention (Peterson *et al*, 1988), cependant, dans des situations de haute vigilance, il serait inhibé (Posner *et al*, 1992). Une lésion du circuit *hippocampo-mamillo-thalamo-cortical*, même légère d'une de ces structures provoque une atteinte des projections et peut causer des troubles mnésiques importants. Par ailleurs, les lésions *préfrontales*, perturbent l'attention et la mémoire immédiate.

Des lésions du *mésencéphale*, certains noyaux du *thalamus* et le *cortex* peuvent engendrer les troubles de la vigilance, nécessaire à toute activité cognitive (Chédru *et al*, 1972). Au niveau cortical, les lésions droites provoquent plus de troubles de la vigilance que les lésions gauches (Coslett *et al*, 1987).

7. Conscience

Le vocable **conscience** vient du mot latin *conscientia*, formé de *cum* qui signifie « avec », et de *scientia* pour la « science ». Les Grecs ont soulevé des problèmes fondamentaux de la pensée qui, plus de 2000 ans après passionnent encore les philosophes aujourd'hui. Le concept de conscience a d'abord été évoqué par les stoïciens qui, les premiers, se sont intéressés à l'importance de l'*intérieurité*.

7.1. États de conscience

Parmi les états de conscience, on peut distinguer des états normaux, caractérisés par un fonctionnement non-altéré du métabolisme cérébral et par l'intégrité des structures impliquées dans la conscience. Les états normaux de conscience existent à l'état d'éveil et cessent durant le sommeil, nous distinguons plusieurs niveaux de conscience : primaire, réflexive et la conscience de soi.

Les traumatismes, les lésions ou certaines maladies qui endommagent la structure cérébrale engendrent des altérations de la conscience : l'évanouissement de la conscience minimale (fluctuation ou forte diminution de l'état de conscience), l'état végétatif (existence d'un état

d'éveil, mais sans perception. Le métabolisme cérébral est diminué, jusqu'à 70 % de son niveau normal), le coma (absence de conscience, d'éveil, de sensibilité et de mobilité, avec une conservation relative des fonctions réflexes et végétatives) en fait partie. Il existe également des états modifiés, souvent transitoires qui proviennent de la consommation de substances psychotropes ou d'activités particulières (hypnose, transe, méditation). Durant ces états, les sensations, les perceptions, les émotions subissent des modifications liées à celles du psychisme (Jeannerod, 1990).

7.2. Neurobiologie de la conscience

Au niveau cérébral, la conscience concerne l'activité de neurones qui sont le support physiologique de nos processus mentaux : reconnaissance des perceptions, attention, mémorisation, apprentissage du langage en particulier, pour ce qui concerne notre propos.

Les régions du cerveau qui semblent particulièrement impliquées dans la conscience sont la *formation réticulée*, dont le niveau d'activité influence notre état de vigilance, de veille et de sommeil. Le *thalamus* participe au tri de l'information perçue et en cours d'intégration. Enfin, le *cortex*, dans son entier et de façon interconnectée, joue un rôle crucial dans la compréhension et l'intégration de toutes les formes de perception, le contrôle des mouvements volontaires et, pour le langage en particulier, les régions corticales associatives postérieures (*précunéus et gyrus cingulaire postérieur*) de l'hémisphère dominant interviennent de façon plus élective (l'hémisphère gauche chez 95 % des personnes). Précisons, cependant, que de nombreuses régions droites prennent part au traitement des informations complexes cognitives, *via* les relations inter-hémisphériques (*corps calleux*), si l'on en juge par l'importance fonctionnelle de cette dernière structure, même si l'organisation neuronale connectée de l'activité reste mal connue.

7.2.1. Substance réticulée

Spécialement abondante dans le *tronc cérébral*, la *substance réticulée* est un segment seulement du « *système réticulaire* », qui s'étend depuis la *moelle épinière*, vers le tronc cérébral, atteint le *thalamus*, et projette ensuite ses voies les plus hautes sur la face profonde du *cortex* cérébral. Par ses neuro-transmetteurs, la *substance réticulée* assure la source et la régulation de l'énergie synaptique non spécifique et intervient dans les systèmes moteurs,

sensitifs, sensoriels et associatifs. Au niveau du tronc cérébral, elle participe aux activités somatiques et végétatives (Lehouelleur, 2012 : 3-4).

7.2.2. Thalamus

Selon Damasio, la conscience dépend, principalement du *cortex cingulaire* et des *noyaux intralaminaires du thalamus* (Damasio, 2010). La destruction bilatérale de la partie centromédiane des *noyaux intralaminaires du thalamus* abolit la conscience, entraîne le coma, ou cause d'autres états proches de la mort cérébrale. Le *noyau réticulaire* qui enveloppe le *thalamus* dans sa partie latérale, ne projette pas directement de voies vers le *cortex*. Toutefois, il participe aux boucles de rétroaction *thalamo-corticale*, en recevant des inputs du *cortex* et en adressant des *outputs* au *noyau dorsal du thalamus*. Ces « *boucles thalamo-corticales* » jouent un rôle important dans les théories neurobiologiques actuelles du comportement qui tendent à expliquer les états supérieurs de la conscience.

7.2.3. Cortex préfrontal

D'après Lehouelleur (2012 : 7-9), le cortex frontal, partie antérieure du *cortex du lobe frontal*, située en avant des *régions prémotrices*, est le siège de différentes fonctions cognitives dites supérieures (notamment le langage, la mémoire de travail, le raisonnement, plus généralement les fonctions exécutives). C'est aussi la région du goût et de l'odorat. C'est l'une des zones de l'encéphale qui a subi la plus forte expansion au cours de l'évolution des primates jusqu'à l'homme. Par exemple, les expériences d'imagerie cérébrale sur les états de méditation objectivent cette expérience subjective au niveau cérébral, en montrant une augmentation d'activité dans l'*hippocampe*, le *lobe pariétal antérieur* et le *lobe occipital*, des régions reconnues comme étant actives dans le traitement de l'information visuelle et somato-sensorielle.

Par rapport à la couche IV granulaire du *cortex frontal*, le *cortex préfrontal* est défini comme étant la zone de projection du *noyau médiodorsal du thalamus*, l'aire dont la stimulation n'évoque aucun mouvement.

Au sein des *aires préfrontales*, on distingue quatre *cortex* différents :

Le *cortex préfrontal dorso-latéral*, situé sur la face externe du manteau cortical, impliquée dans un réseau qui permet l'élaboration de processus cognitifs. Il joue un rôle majeur dans la

planification et les fonctions exécutives. Il s'agit plus précisément du *cortex ventro-latéral*, du *cortex frontal inférieur* – situé sous les régions dorso-latérales et au-dessus des orbites oculaires – et, enfin, le *cortex frontal médial* et *cingulaire antérieur* – situés le long de la scissure inter-hémisphérique et au-dessus et en avant du *corps calleux*.

Pour ce qui est de la *conscience morale* – cette voix dont on dit qu'elle parle en nous –, elle nous permet, de distinguer le bien du mal (sens philosophique de ces deux substantifs), d'en fournir des *normes*, de mesurer la « valeur » des actions, de « juger » de notre conduite et de celle des autres. Rousseau (1762) la définit comme un « *juge* » qui ne peut être trompé par les préjugés, qui demeure le même, inflexible, quelles que soient les vicissitudes de la vie. Si pour Rousseau, la conscience morale est un sentiment, pour Kant (1784/1785), elle est une expression de la *raison pratique* et elle se manifeste par un sentiment premier qui est le *respect* (de soi et des autres). Il conçoit la conscience morale comme universelle, indépendante des variations des conditions de vie, du développement culturel. Quant à Descartes (1681), il n'emploie que très rarement le terme de « conscience ». Cependant, lorsqu'il le fait, c'est bien au sens moral du terme. Plus précisément, chez Descartes, la notion de *cogito*, « *je pense* » est considérée comme étant l'équivalent de ce qu'on appellera plus tard « conscience », au sens de la certitude d'exister. Déjà, dans le dernier quart du XVII^e siècle, Locke (1690) examinait en profondeur l'*activité mentale*, la conscience n'étant pas seulement pour lui un à soi (comme le *cogito* cartésien), mais une *réflexion* sur le soi, une connaissance des mécanismes de l'*intériorité*. Au XX^e siècle, la conscience, se réfère toujours à un objet, elle est rapportée à l'*intentionnalité* de la conscience (Husserl, 1931).

Brièvement l'on peut dire que les deux principales composantes de la conscience sont : le niveau de vigilance (l'éveil) et le contenu de la conscience (la perception et les pensées). Dans les états physiologiques normaux, la perception consciente diminue en même temps que l'état de vigilance.

7.3. Perte de la conscience

La perte de conscience peut survenir à la suite d'un traumatisme crânien et peut être indiquée par plusieurs états : le sommeil, l'évanouissement, l'anesthésie, le coma et l'état végétatif, défini comme étant un éveil sans conscience, en l'état actuel des connaissances. Le coma correspond à une étape sans éveil, donc sans conscience, tout comme le sommeil normal. Par

ailleurs, l'évanouissement est une perte de conscience de courte durée, souvent due à une forte baisse de la pression artérielle. L'anesthésie est une perte de conscience provoquée par des substances anesthésiantes ; elle dure le temps imparti par l'anesthésiste, en fonction des doses administrées et de la réactivité du sujet à leur effet. Les patients sous anesthésie générale ou dans un coma pathologique sont inconscients, parce qu'ils ne peuvent pas être réveillés.

Divers degrés de conscience sont observables en pathologie. En état végétatif, le sujet paraît éveillé, sans signe d'activité comportementale (conscience dissociée). On le retrouve aussi lors de certaines crises d'épilepsie et le somnambulisme, dans l'état de conscience minimale : état d'un malade qui se réveille d'un coma, par exemple.

Il s'agit d'une question fort complexe que l'imagerie cérébrale commence à cerner : les spécialistes peuvent observer les zones cérébrales qui restent activables, bien que déconnectées, en principe, des aires du cortex attribuées à la conscience (Laureys, 2006 : 100-105).

La perception consciente ne semble pas dépendre uniquement de l'activité du *réseau fronto-pariétal*, elle reposerait aussi sur une connectivité fonctionnelle (l'efficacité des connexions entre neurones), à l'intérieur de ce réseau et avec le *thalamus*. Des travaux utilisant des stimulations électriques appliquées sur la main (que des sujets contrôles rapportent comme douloureuses) ont révélé une forte activation du *tronc cérébral*, du *thalamus* et du *cortex somato-sensoriel primaire*, chez 15 patients, en état végétatif. Les aires associées au traitement de la douleur (c'est-à-dire le *cortex somato-sensoriel secondaire*, le *cortex insulaire*, le *cortex pariétal postérieur* et surtout le *cortex cingulaire antérieur*) n'étaient pas activées (Laureys, 2006 : 103).

Le *cortex pariétal médial (precuneus)* semble être la région qui distingue le mieux un patient en état végétatif et un patient en état de conscience minimale. Cette aire associative postérieure médiale, hautement connectée, ferait partie du réseau de la conscience, chez l'homme.

7.3.1. Conscience phonologique

Du côté des aspects phoniques du langage, nous devons faire référence à la conscience phonologique, les mots sont composés de sons dont la représentation fonctionnelle est le phonème. En français, il existe environ 36 phonèmes (inventaire maximum, cf. Annexe 3) qui peuvent être agencés pour former les mots de la langue. La conscience phonologique permet de percevoir, de découper et de manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la

rime et le phonème. La conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une chose semble claire, l'enseignement de la conscience phonologique améliore l'apprentissage de la lecture.

L'Effet McGurk (1968), phénomène mis en évidence au milieu des années 1960 par l'anglais Harry McGurk, montre que nous ne percevons ni la première, ni la deuxième syllabe, mais une troisième syllabe différente des deux autres. Ce phénomène appuie l'idée que la perception de la parole est plurimodale. La perception des sons de la parole passe par l'audition mais aussi par la vision des mouvements de la bouche (lecture labiale, plus ou moins consciente).

7.3.2. Conscience linguistique

Selon Harald Weinrich, la conscience linguistique (plus globale par rapport à la conscience phonologique) est celle qui génère « le bon usage » de la langue, intégré au fil de la pratique de la communication orale (communication orale en contexte ordinaire ou soutenu) et écrite (lecture et écriture). Au XVII^e siècle en France, le grammairien Vaugelas (1880) et ses disciples, s'appuyant sur les théoriciens grecs et romains, recommande la clarté du style et précise que « [...] *la clarté de l'expression qui doit estre le pricipale soin de celuy qui parle ou qui écrit* » en tant que propriété de la langue. Pour ces auteurs, la conscience linguistique serait un synonyme de la clarté de la langue.

Pour résumer, la conscience et l'inconscient font partie du « sujet », c'est pourquoi nous évoquons Saussure qui suggère un « *inconscient de la langue* », (1891) et parle d'un aspect de « semi-conscience », largement établi aujourd'hui en psycholinguistique (Arrivé, 2012).

Ces données sont en concordance également avec des niveaux plus profonds de la conscience, le « *parlêtre* » de Lacan (1966), caractérise l'être humain, en tant sujet-parlant et ce, en parfaite concordance avec Saussure quand il dit : « la langue, c'est-à-dire, le sujet-parlant » (Saussure, 1891 : 39). Selon Lacan, *l'inconscient humain est structuré comme un langage*, un langage qui a ses lois, sa syntaxe et ses caractéristiques intrinsèques. Il y repère des mécanismes de langage. *L'inconscient* de Freud (1915), qui désigne une partie de nous-mêmes, ou plus exactement une zone de notre esprit où sont stockés une foule de souvenirs, de fantasmes et de désirs inaccessibles à la conscience, en raison de résistances qui, en nous, s'y opposent. L'inconscient est donc une sorte de sous-sol de notre vie psychique où nous plaçons tout ce qui heurte notre conscience. Le refoulement étant la notion clef de la théorie freudienne. À la lumière de ces

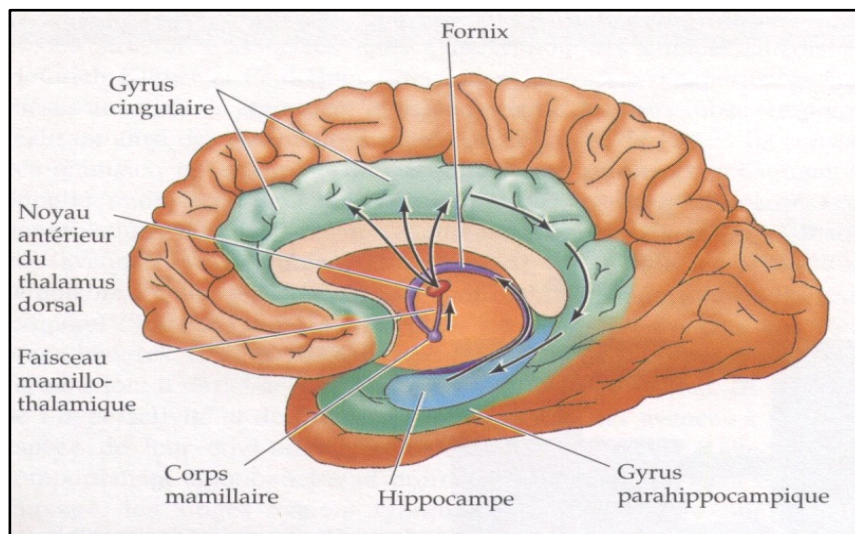
éléments, centrons-nous maintenant sur le système limbique, siège neuronal des émotions.

8. Émotions

Les perceptions qui suscitent l'émotion sont les premiers points d'ancrage de l'homme dans son environnement : il est confronté à différentes émotions au cours de sa vie. Les sentiments qui en découlent peuvent être directement liés à la « conscience de soi » (Damasio, 1999) et les troubles de l'émotion peuvent engendrer des troubles de la communication. Les émotions se fondent aussi sur la théorie des neurones miroirs. Une étude récente montre que l'exposition des sujets aux odeurs répugnantes active spécifiquement deux structures connues pour leur participation aux émotions, l'*insula antérieure* et le *cortex cingulaire antérieur* (Rizzolatti, 2006). Les autres fonctions des neurones miroirs sont l'imitation qui requiert l'intervention du *lobe préfrontal*, leur implication dans la compréhension de l'intention s'associe aussi à la reconnaissance du percept : important en didactique (Rizzolatti *et al*, 2008).

La vaste structure corticale et sous-corticale concernée est le *système limbique*, situé au-dessus du *corps calleux* (nappe des axones de neurones qui établissent les relations inter-hémisphériques). C'est une vaste formation circulaire du lobe temporal interne qui comporte le « *grand lobe limbique de Broca* » : le *gyrus cingulaire* (GC : aires 24 et 25 de Brodmann), le *gyrus parahippocampique* (aire 35) dont la moitié antérieure est le *cortex entorhinal* (aire 28).

À peu près en dessous, se trouve le *circuit amygdalien*, avec l'*amygdale* que prolonge la *strie terminale*. La troisième structure, le *circuit de Papez*, comporte l'*hippocampe* (aire 34) suivi du *formix* (FX) ou *trigone*, avec la *fimbria*, en relation avec les *noyaux gris centraux* (structures sous-corticales), en particulier le *pulvinar* et le *thalamus* évoqués plus haut (*cf.* P1-Ch2-Image 2).



P1-Ch2-Image 2 : Système limbique (Purves et al, Neurosciences, p. 519)
 [Face interne, médiane de l'encéphale, structures corticales et sous-corticales]

L'émotion est déclenchée dans l'encéphale par une structure centrale qui est le démarreur des émotions (négatives ou positives) : l'*amygdale*. Différentes structures interviennent également comme le *thalamus* (pour le son), l'*hypothalamus* (déclenchement des réactions de peur), l'*hippocampe* (enregistrement épisodique) et la structure étroitement associée, l'*amygdale*. L'*amygdale* « lit » la signification émotionnelle de la situation. Dans la littérature, Damasio (1994) relève le cas d'un sujet qui, à la suite d'une lésion de l'*amygdale*, était incapable de lire la peur sur le visage de quelqu'un.

D'autres recherches en chimie des émotions expliquent que certains événements sont mémorisés plus rapidement et durablement que d'autres. Chez l'animal, l'étude de la biologie de la mémoire a montré que l'excitation émotionnelle commencerait avec le déclenchement d'une poussée de noradrénaline, neurotransmetteur activateur (McGaugh, 1992) et la libération d'hormones du stress qui activeraient certains sites de l'*amygdale* (Lieury, 2005 : 240). Nous nous situons ici dans un contexte d'étude compatible avec l'innéisme de N. Chomsky, qui considère qu'à la naissance, l'enfant est équipé de structures neuronales spécifiques, propres au développement de fonctions déjà différenciées et cartographiées de façon précise ; la neuro-imagerie est un apport considérable en ce domaine. La théorie de Chomsky se rapproche de celle de la *nécessité des préalables* à la connaissance soulevée par Kant, en philosophie, et selon laquelle le cerveau doit naître avec ces préalables qui lui permettront d'appréhender le

monde et les événements en effectuant des opérations catégorielles. En revanche, nulle preuve n'est donnée ici de l'existence d'un substrat neuronal *déjà organisé* en un *schème universel*, sur lequel s'ajusterait, celui de la ou les langue(s) maternelle(s) de l'enfant et de l'adulte, ce, en accord avec les théories de la sollicitation nécessaire pour accéder au développement d'une communication normale.

Le *système limbique* est composé de plusieurs structures, les *noyaux amygdaliens*, le *gyrus cingulaire*, l'*hippocampe*, les *régions olfactives*, le *septum*, le *noyau accumbens*, et l'*hypothalamus*. Les fonctions qui lui sont attribuées sont la cognition, l'attention, l'inhibition comportementale, la physiologie autonome, les processus de récompense, les émotions, les motivations, la mémoire (Séron *et al*, 1984 : 61).

Le terme émotion vient du verbe « *e-movere* », qui signifie mouvoir au-delà, é-mouvoir (Cosnier, 2006).

Selon Platon, les émotions sont perturbatrices de la raison, pour Kant (1781), ce sont les maladies de l'âme, pour Darwin (1872), elles s'intègrent aux comportements évolutifs d'adaptation des espèces. Pour Sartre (1946), elles sont un mode d'existence de la conscience et enfin, pour Dantzer (2002), les émotions désignent les sentiments que chacun de nous peut reconnaître en soi, par introspection et chez autrui, par projection.

En psychologie, on distingue l'affect vécu de façon ponctuelle, de l'expression émotive (Pagès, 1986), en réservant au premier terme le sens de l'expérience psychique et en accordant au second les aspects comportementaux : gestes, mimiques, cris, larmes. Quant aux sentiments, ils se construisent dans la durée et lient les personnes, en fonction de l'objet et de la nature de leur relation. Les émotions sont aussi assimilées aux passions (Vincent, 1986).

Les émotions, définies comme *primaires* ou *basales*, sont la peur, la surprise, la colère, la joie, la tristesse, le dégoût, et leurs dérivées. Pour Descartes (1644), elles sont l'admiration, l'amour, la haine, le désir, la joie et la tristesse. Les émotions *mixtes* résultent du mélange des émotions basales que caractérisent des processus dynamiques d'une durée relativement brève ; des événements précis les provoquent. Cosnier (2006 : 6-15) propose d'étudier les émotions sous quatre angles différents.

8.1. Biologie de l'émotion

Les glandes surrénales (médullo-surrénales avec l'adrénaline, hormone de l'éveil émotionnel, et cortico-surrénales avec les corticoïdes hormones du stress) et le système nerveux autonome (SNA ou végétatif : sympathique et parasympathique), sont responsables des phénomènes somatiques aigus caractérisés par des troubles du rythme cardiaque, tremblements, rougeurs, sueurs, etc.).

Les régions impliquées dans les émotions sont l'*hypophyse* et l'*hypothalamus* (motivations et régulation des besoins), la *substance réticulée* (réaction d'éveil), le *paléocortex* (avec le cerveau limbique et les amygdales qui jouent un rôle dans la mémorisation et l'intégration des émotions) et le *néocortex* (les hémisphères droit et gauche, dont les zones préfrontales jouent un rôle primordial dans la gestion des émotions).

8.1.1. Éthologie

Darwin définit l'Éthologie comme étant la biologie *du comportement* et chez les espèces socialisées, l'expression des émotions est intégrée dans les systèmes de communication propres à chaque espèce, ce que confirment plusieurs éthologues, spécialistes de la communication animale (Coulon : 1982).

8.1.2. Psychanalyse

Contrairement à l'éthologie, la psychanalyse ne traite pas des comportements mais plutôt des affects. Freud (1921), dès le début de son travail dans les années 1890 à 1900, confronté aux affects, reconnaît trois mécanismes de leur transformation : le *blocage*, qui accompagne le refoulement des représentations et leur conversion en symptôme somatique, le *déplacement* sur une représentation substitutive, dans les obsessions et les phobies et, enfin, le flottement par *déliation* et la transformation en angoisse, dans la névrose d'angoisse et la mélancolie.

8.2. Émotions et sciences de la cognition

Avec James (1884) et Lange (1885), les premières théories de l'émotion ont marqué la naissance de la psychologie. Dans leurs travaux consacrés aux réactions corporelles du sujet confronté à la situation émotionnante, ils avancent que de la perception d'un état physiologique naît un état d'affect spécifique à l'émotion vécue. À cette conception dite périphérique

s'oppose celle d'autres auteurs (Cannon, 1931 ; Bard, 1928) qui affirment qu'une perception centrale de la situation détermine l'émotion, sa nature.

Selon Ekman (1992), neuf caractéristiques permettent de délimiter et spécifier les émotions de base :

a) « *l'universalité des signaux émotionnels* » qui sont l'expression des états d'âme humains, conçus comme communs à tous.

b) il affirme la « *présence d'expressions comparables chez l'homme et chez les autres Primates* ». Pour Darwin (1872), l'existence d'expressions émotionnelles chez les animaux est un fait d'une importance théorique fondamentale, et cela reste vrai pour les théoriciens contemporains (Plutchick, 1962).

c) « *chaque émotion s'appuie sur un contexte physiologique spécifique* » (Ekman *et al*, 1983).

d) « *l'universalité des événements déclencheurs* » et

e) la « *cohérence des réactions émotionnelles* ».

f) le « *déclenchement rapide* » de l'état émotif est une caractéristique fondamentale, liée à la nécessité d'adaptation du sujet à l'environnement. Les réactions physiologiques peuvent survenir en une fraction de secondes et les mimiques en quelques millisecondes (Ekman *et al*, 1978). Ces données sont plus précisément analysées et mesurées aujourd'hui (Damasio, 2010, 2017).

g) « *la durée de l'émotion comme très courte* », elle ne dure que quelques secondes, à moins d'une réponse violente à une émotion traumatisante.

h) « *le mécanisme de perception automatique* » est également un élément important à étudier, pour comprendre l'émotion

i) enfin, la « *survenue spontanée de l'émotion* », déclenchée par un stimulus comporte quatre phases : analyse et décodage, comparaison, diagnostic et évaluation (Frijda, 1986).

La théorie des marqueurs somatiques de Damasio, suivant laquelle lorsque des pensées émergent dans notre esprit, elles en engendrent de nouvelles, liées aux précédentes sur le plan

sémantique et émotionnel, s'accompagnant de sensations plaisantes ou déplaisantes, lesquelles engendrent des états spécifiques, adaptés ou non (Damasio, 1994, 1999). Ces sensations forment ce que cet auteur appelle des marqueurs somatiques. Nous enregistrons une multitude de caractéristiques perceptives associées aux expériences vécues. L'idée de Damasio est que la représentation globale de cet état émotionnel s'encode dans le corps et représente en soi un marqueur somatique. Ces marqueurs sont attachés aux représentations symboliques, activées et mémorisés à l'occasion de l'expérience vécue (Neves, 2011 : 107).

9. Synthèse

Les liens entre les émotions et la cognition sont fondamentaux et multiples ; ils reposent en partie sur la structure anatomique, neuronale et physiologique de l'encéphale, en lien avec l'état d'adaptation du sujet à son environnement socioculturel et les comportements sociaux qui en découlent. Il en ressort que l'émotion est un phénomène à la fois physiologique et psychique qui implique corps et esprit (Damasio, 2003) ; elle représente l'ensemble des réponses physiologiques induites par les percepts provenant de l'environnement ou du milieu interne de l'organisme. Les émotions sont observables par des moyens scientifiques et sont d'ordre du non conscient. En revanche, les sentiments, eux, demeurent subjectifs, privés et conscients.

À la lumière des chapitres précédents qui, centrés sur l'homme, dans une approche neuropsychologique, à propos du langage, rendent compte de la complexité de la personne humaine, de sa psychologie et de ses vécus, le chapitre suivant aborde la question de la réadaptation des troubles du langage, dans le contexte de l'aphasie d'installation soudaine.

I- Chapitre 3 – Rééducation fonctionnelle de l’Aphasie et autres troubles du langage dus à une lésion cérébrale

« *Nous naissons de l’espèce humaine, mais les autres nous font rentrer et rester en humanité.* »

A. Jacquard (1997)

1. Présentation

La rééducation est le moyen de récupération des capacités langagières, cognitives et de communication du sujet souffrant d’aphasie, trouble du langage acquis, provoqué par une lésion cérébrale plus ou moins étendue. Les perturbations touchent différentes régions cérébrales (structures auditives, gnosiques, lexicales, mnésiques, praxiques et motrices). Toute rééducation repose sur un apprentissage, plus exactement, une re-acquisition/re-apprentissage, l’on peut donc s’appuyer sur diverses méthodes d’acquisition/apprentissage, en faisant réacquérir/ réapprendre les mots essentiels de la communication orale et écrite à la personne aphasique. Toutefois, une rééducation doit être mise en place et adaptée au cas concerné, après un diagnostic neuropsychologique précis qui, généralement a été établi à l’hôpital, dans la phase aigue de l’atteinte, parallèlement à une succession de bilans orthophoniques qui rendent compte du type de désordre à rééduquer, mais également des capacités préservées. D’autres facteurs comme la fatigabilité, la période de repos, de calme et l’état psychologique du sujet doivent être respectés, puisque « *la rééducation ne rééduque pas un trouble, mais un individu* (Mazzucchi, 2000).

La description de la perte de la parole, à la suite d’un traumatisme crânien remonte à l’époque égyptienne, comme nous l’avons évoqué plus haut mais la première proposition de rééducation des troubles aphasiques semble être celle de Pierre Chanet, au XVII^e siècle, en 1649. La rééducation, en tant que pratique clinique, est apparue après la deuxième guerre mondiale, aux États-Unis, en Union soviétique, en France, etc. (Wepman, 1951 ; Luria *et al*, 1964 ; Lhermitte *et al*, 1972 ; Ducarne, 1965), respectivement. Diverses théories linguistiques comme

l'empirisme, le béhaviorisme, le cognitivisme ont influencé les pratiques de rééducation. L'accent est mis sur la sensibilisation du patient de ses troubles (anosognosie) et leurs modifications, pour, à termes, obtenir des comportements d'autocorrection, ce qui suppose la conscience du trouble. Le/la thérapeute doit décider de la stratégie à adopter, des choix entre rétablissement d'une fonction perdue, sa réorganisation et sa facilitation, *via* des moyens palliatifs, pour parer à un type de dysfonctionnement donné.

2. Techniques de rééducation

Dans l'ensemble, une séance de rééducation vise l'amélioration ou le rétablissement de la communication langagière qui permettra à la personne aphasique de retrouver sa famille et, éventuellement, son milieu professionnel et la société. L'idée générale de la séance est de recréer des comportements d'autocorrection et de transfert des conduites ciblées, en dehors de la séance. La qualité de la rééducation dépend du temps consacré aux troubles ; elle peut durer de quelques mois à plusieurs années. Pour être efficace, l'implication du sujet joue un rôle majeur, sa motivation est fondamentale, il doit être d'accord avec la prise en charge proposée. Plus elle est précoce, plus le pronostic sera favorable. Toute rééducation doit être individualisée, adaptée au sujet car chaque trouble aphasique est spécifique. Dans un dialogue bienveillant, empathique, le sujet doit se sentir encouragé, en confiance, complimenté de ses efforts, clairement informé du programme ou *curriculum*.

L'orthophoniste devra se concentrer aussi sur le langage non verbal (prosodie et posturo-mimo-gestualité). Dans le cas des aphasies non fluentes, les gestes expressifs du visage, le contact visuel et les gestes des mains prennent une place importante dans l'échange et lors de la séance. Elle peut proposer la courbe d'intonation en l'accompagnant d'un geste rythmé. L'introduction d'exercices respectera les étapes de la ré-acquisition de la parole, du langage oral et écrit. L'utilité et l'importance des exercices sera expliquée, en s'appuyant sur les automatismes préservés du sujet et sur ses capacités préservées, lui évitant ainsi des situations d'échec. Les conditions spéciales dans lesquelles se trouve la personne, ses difficultés à se concentrer, à fixer son attention sur une tâche ou un exercice, son état de fatigue sont à prendre compte pour la mise en place de sa thérapie.

Généralement, le sujet compense le déficit en contournant les difficultés et en adaptant ses aptitudes. La parole devient une activité volontaire, contrôlée, bien qu'elle ait été automatisée

auparavant. Ce sont justement ces automatismes que le sujet doit retrouver et réutiliser : les gestes articulatoires, le positionnement des organes bucco-phonatoires, l'ajustement du volume vocal, les mécanismes respiratoires, etc.

Il existe des techniques de facilitation, dans l'approche de la récupération (Pottier *et al*, 1995). Le manque du mot peut disparaître lorsqu'il y a facilitation *via* l'ébauche orale qui va permettre la production verbale (lèvres entrouvertes, langue dans la position articulatoire de la voyelle ou de la syllabe à produire¹, la présentation d'une image de l'objet ciblé peuvent être des facilitations).

Nos observations au service de neurologie à l'Hôpital Rangueil de Toulouse, le 22 mars 2012, nous amènent à préciser que le travail de rééducation d'un trouble aphasique non fluent était essentiellement centré sur la production verbale.

3. Observations de patients

3.1. Patiente 1 : Madame G

Aujourd'hui, âgée de 93 ans et aphasique depuis 5 ans, cette dame, née le 13/05/1924, a été victime d'un AVC 16/03/2012 et elle a été admise à l'hôpital. D'après les premières observations des médecins, elle souffre d'une aphasie mixte initiale. Le 20/03/2012, l'orthophoniste a constaté une aphasie plutôt antérieure, motrice (Broca). En effet, la compréhension semble assez bien préservée, mais la malade est complètement mutique, elle produit quelques sons seulement, faiblement vocalisés. La vision de la patiente semble préservée, au moins en partie, parce qu'elle déplace aisément le regard ; des tests supplémentaires permettraient de savoir s'il y a une hémianopsie latérale homonyme droite (HLHD) ; elle n'est ni hémiplégique, ni apraxique (troubles souvent associés à une aphasie).

L'orthophoniste se sert d'une feuille blanche sur laquelle elle écrit la date du 22 mars. Ensuite, elle commence à compter de « un à cinq » en utilisant les doigts de la main. Puis, elle prend la main de la personne et répète à plusieurs reprises les chiffres de « un à cinq ». Cette dernière essaie de participer à la séance, de vocaliser, mais souvent elle se décourage, soupire, présente des signes de souffrance psychologique, de ne pouvoir s'exprimer, malgré les encouragements de l'orthophoniste, tout au long de l'entretien : « *Bravo madame...* ».

¹ Physiologiquement parlant, seule la voyelle peut être produite seule, la consonne doit s'insérer dans une syllabe.

Les exercices proposés sont répétitifs, afin de permettre une nouvelle automatisation des productions verbales et de faire ressurgir le langage automatique.

Ensuite, le travail de rééducation se centre sur les jours de la semaine et l'orthophoniste demande à la dame de la regarder dans les yeux et de répéter, même si la prononciation des mots est impossible, avec seulement une capacité de vocalisation. Les mots répétés sont intégrés dans des phrases, afin d'éviter que l'agrammatisme ne s'installe. Et la mémorisation est sollicitée, *via* le contexte.

Après la technique de répétition, la spécialiste passe à la phase d'activation du vocabulaire fréquent, à l'aide d'ustensiles de cuisine. Elle commence par poser des questions : « *qu'est-ce que c'est madame ?* ». Cette dernière n'étant pas en mesure de répondre, l'orthophoniste la met rapidement en confiance en l'incitant : « *C'est un verre* », et elle formule rapidement une phrase en insérant le mot utilisé en contexte « *C'est un verre pour boire* ».

La clinicienne est présente et active, elle lui apporte rapidement une réponse, car le langage de cette patiente est très altéré, et le but n'est pas de la laisser dans une situation d'échec, mais de lui redonner confiance et qu'elle puisse retrouver son statut familial, personnel et social (Meyer *et al*, 2001). Lors de la communication, qui n'est pas forcément, un outil de rééducation, il faut aussi suivre les gestes, le regard, les mimiques du sujet-parlant, quel qu'il soit, parce que communiquer reste avant tout une interaction et lorsque les moyens de communication linguistique sont altérés, la gestuelle prend une grande place pour palier la difficulté de communiquer (Mazaux, 2008).

Le travail continue avec la compréhension parallèle, en montrant une assiette et en demandant si c'est un verre. La vocalisation de la patiente et son hochement de tête montrent son désaccord et sa compréhension, puisqu'elle différencie les deux objets.

Avant la fin de la séance, l'orthophoniste va essayer de faire chanter la patiente : « *J'ai descendu dans mon jardin pour y cueillir du romarin. Gentil coquelicot, Madame...* ». Cependant, à part quelques vocalisations et des mouvements de la tête, le chant tout comme la prononciation s'avère impossibles. La dame ne semble pas motivée pour cette activité, et la thérapeute lui propose un autre exercice pour vérifier la compréhension des ordres simples comme « *tirez la langue, ouvrez la bouche* », mais, une fois de plus la personne n'est pas coopérative. L'orthophoniste l'encourage encore une fois avant de partir, en lui disant qu'elle

revient la voir demain et que son état s'améliorera avec le temps.

Conclusion de la séance : elle a duré peu de temps, une dizaine de minutes, compte tenu de l'état de fatigabilité de cette personne de 87 ans. Nous avons pu tout de même proposer quelques exercices de répétition, pour faire ressurgir quelques automatismes de langage. Nous avons également remarqué l'utilisation d'un matériel simple, faisant parti du quotidien de la personne, ainsi que l'encouragement tout au long de la séance. Dans l'ensemble, l'aphasique privée de parole, participait à la communication avec le regard, le sourire, les expressions du visage.

3.2. Patiente 2 : Madame M

Nous avons également observé deux autres cas *d'aphasie transcorticale motrice*, le 22 mars 2012, dans le même service de neurologie à Toulouse.

Aujourd'hui, âgée de 90 ans et aphasique depuis 5 ans, cette dame, née en 1927, a été victime d'un AVC sylvien gauche, le 13/03/2012 et atteinte d'une aphasie antérieure. Sa compréhension a été difficile à évaluer. Elle n'a parlé qu'après quelques sollicitations et le troisième jour, seulement. Elle n'adhérait pas aux exercices proposés par l'orthophoniste. Un problème d'hémi-négligence a été constaté, ce qui indique l'existence une atteinte neurologique de l'hémisphère droit également. Elle comprend les consignes, son langage spontané est touché. Cependant, elle dispose d'automatismes préservés.

La répétition est possible et nous observons des écholalies, elle reprend exactement les mêmes phrases prononcées par l'orthophoniste. L'articulation verbale est correcte, sans difficultés apparentes. Nous n'observons aucune déformation phonétique, effectivement. La patiente a besoin d'être stimulée pour pouvoir s'exprimer : nous l'abordons *via* des incitations motrices.

Comme dans le cas précédent, la séance a duré peu de temps pour cette patiente fatigable et ce fut l'heure de son repas de midi. La rééducation commence par un travail de dénomination d'images en couleur. « *Qu'est-ce que c'est ?* » Une balance, « *A quoi elle sert ?* ». Pour peser, répond la dame. Qu'est-ce que l'on peut peser ? L'orthophoniste enchaîne les questions pour approfondir le sens, expliquer au mieux l'objet, son utilité pour réactiver du vocabulaire.

Une autre image lui est montrée : un radiateur. L'orthophoniste demande « *qu'est-ce que c'est ?* » Elle ne répond pas. « *Vous le voyez ?* », redemande-t-elle. La patiente répond, « *je le*

vois ». « Vous le reconnaissez ? Vous l'avez chez vous ? À quoi cela sert ? ... Cela sert à réchauffer la pièce ». L'orthophoniste dit la phrase et la dame répète. La patiente hésite longuement et a besoin de techniques de facilitation, de l'ébauche orale pour pouvoir prononcer le mot.

Elle est attachée, car très agitée et elle éprouve des difficultés à s'exprimer, elle soupire. À la question « Savez-vous compter jusqu'à dix ? », elle répond par l'affirmative, mais sans l'aide de l'orthophoniste, sans l'indice gestuel de la main, l'aphasique n'est pas en mesure de compter toute seule. L'ébauche articulatoire n'a pas été nécessaire. Le langage simple est compris, mais il s'agit d'une compréhension purement verbale.

Conclusion de la séance : Même si nous avons pu observer cette patiente pendant un court moment, nous avons remarqué son désarroi, face au manque du mot qui se caractérise par l'emploi constant d'écholalies. Elle est consciente de ces difficultés. Elle participe aux activités proposées, mais elle ne prend pas l'initiative de parler toute seule.

3.3. Patient 3 : Monsieur F

Aujourd'hui, âgé de 63 ans et aphasique depuis 5 ans, ce sujet atteint d'aphasie a été observé le 22 mars 2012, à l'hôpital Rangueil. Il s'agit d'un patient atteint d'une aphasie mixte. Il est né le 30/11/1954 et il a été victime d'un AVC, le 7/03/2012, une paralysie faciale droite et une dysarthrie sont associées à son atteinte. Il a été mutique jusqu'au 16/03/2012. Sa compréhension s'est améliorée. L'orthophoniste lui a proposé un travail sur la stimulation du langage automatique et la dénomination d'images.

En position allongée, ce sujet n'est pas en mesure de parler, ni compter, parce que son cerveau est mal irrigué, à cause d'une carotide bouchée. En revanche, en position assise, il retrouve ses capacités langagières, il compte sans problème jusqu'à 10, mange tout seul et montre une certaine autonomie.

Conclusion de la séance : après avoir décrit quelques cas de patients observés souffrant d'aphasie non fluente, nous abordons maintenant, notre expérience au service de neurologie de l'hôpital Rangueil de Toulouse, avec la rééducation d'un aphasique fluent qui s'organise d'une manière compétemment différente et qui est centrée sur les aspects de discrimination perceptive. Plusieurs stratégies palliatives existent pour permettre à l'aphasique de

comprendre : l'une d'entre elles est la stratégie de réorganisation qui consiste à utiliser les habiletés verbales, visuelles, tactiles, rythmiques et musicales du patient, préservées.

3.4. Patient 4 : Monsieur W

Aujourd'hui, âgé de 71 ans et aphasique depuis 5 ans, ce sujet, né le 01/06/1946, est atteint d'aphasie à la suite d'un premier AVC sylvien, ischémique postérieur gauche, assez massif, d'après le bilan neurologique, puis, le 29/04/12, il a subi un second AVC, avec dissection (hémorragie), d'où un hématome volumineux.

Le patient parle mais avec les symptômes d'une aphasie sensorielle (famille des aphasies de compréhension, de Wernicke). Il forme quelques phrases correctes. On observe des troubles de la compréhension verbale et des paraphasies. Son comportement de communication évoque la présence d'une surdité verbale. Il a été admis en rééducation jusqu'au 14 mai, pour travailler spécifiquement l'écoute et l'attention ; il est anosognosique (non conscient de son trouble). Au départ, il désignait un objet sur deux, ensuite deux sur quatre et il peut lire.

Son état de santé s'est dégradé à la suite du second AVC droit (12/05/12). Aux séquelles initiales, se sont ajoutées des atteintes visuelles et de la compréhension : des problèmes de reconnaissance des membres de sa famille, et de l'équipe médicale ont été constatés. Depuis le 12 mai, il ne s'alimente plus, il est agressif : l'équipe médicale l'attache et l'alimente *via* une sonde gastrique.

Lors d'une visite précédente, l'orthophoniste lui a demandé s'il avait soif : il a répondu « *oui* », un verre d'eau lui a été apporté, il s'est rincé la bouche et a recraché l'eau. Le même test a été renouvelé avec un gâteau dont on sait qu'il l'aime (un flan). Comme le patient est attaché, sauf pendant les promenades, la thérapeute a approché le flan de la bouche : il a fait une grimace et a dit qu'il n'avait pas envie de le manger. L'orthophoniste et le psychologue de l'hôpital évoquent un blocage sur la nourriture, dû à un refus de la maladie, une révolte (avant l'AVC Monsieur W se nourrissait normalement et avait un gros appétit). L'équipe médicale avance aussi l'hypothèse d'une perte l'appétence à manger et boire, nécessités vitales, liée à d'autres lésions cérébrales.

Les troubles de compréhension du patient présentent un obstacle car le personnel soignant renonce au dialogue avec lui. De notre point de vue, il semble que Monsieur W n'écoute pas, il

parle seul et produit un monologue étranger à la question posée par l'orthophoniste. Anosognosique, il ne comprend pas sa présence à l'hôpital, tout se passe comme s'il était dans le déni de sa maladie.

À des questions simples comme « *Vous avez vu votre famille ?* », « *Vous savez quel jour nous sommes ?* », le sujet continue à monologuer et à poser des questions hors sujet. Quand l'orthophoniste lui demande : « *Vous m'écoutez Monsieur W ?* », il répond « *Je vois, oui* ».

Ensuite, elle lui a montré le réveil, la télévision, pour attirer son attention, mais sans succès. Avec l'orthophoniste, nous avons tenté d'entamer une conversation en regardant Monsieur W. Nous lui avons posé trois questions « *Quel jour sommes-nous, Monsieur ?* », « *Quelle heure est-il en regardant la montre ?* » et en lui montrant la télévision « *Vous regardez la télé ?* ». Pour lui donner le temps de répondre, nos questions étaient espacées, il est resté mutique, sans nous regarder.

Résumé de la séance : Monsieur W semble préoccupé, enfermé dans un autre monde, coupé de la réalité de sa maladie, de son trouble et il a perdu la notion des gestes simples du quotidien (s'alimenter, s'hydrater, se soigner, se contrôler).

3.5. Conclusion des quatre observations

L'observation de patients est indispensable au linguiste, s'il veut comprendre ce qu'est la perte du langage acquis ; il lui est nécessaire d'aborder le problème en pluridisciplinarité. Face à ces quatre sujets en phase aigüe de leur maladie, au moment de nos observations, il est difficile de poser un diagnostic, sans avoir recours aux explications des spécialistes : neurologue, psychologue ou neuropsychologue, orthophoniste, infirmière, kinésithérapeute, etc.

Au tout début, durant la phase aigüe, les soignants ne disposent pas encore de tous les examens et les patients mutiques (pour certains seulement), livrent peu d'indices, pour le diagnostic. Au fil des mois d'observation, quand le patient prend conscience de son atteinte et commence la réadaptation, la situation change et l'on peut se trouver face à des personnes très motivées à récupérer de leur atteinte : langage, paralysie (présente dans 80 des cas, etc.). L'aide de l'équipe médicale est fondamentale, certes, mais aussi celle de la famille l'est d'autant plus qu'elle pourra devoir se projeter sur des années : 20, 30 ans...

Marie, ambidextre et professeur agrégée de mathématiques, atteinte d'une aphasie mixte,

étudiée en 2001, après un AVC survenu en octobre 1989 (Jacquet-Andrieu, 2001), garde des séquelles, malgré une récupération exceptionnelle, par rapport à l'étendue de sa lésion. Elle est aphasique depuis 28 ans, elle a l'habitude de dire : « 28 ans... que ça dure... ».

4. Quels modèles neuro-psycholinguistiques pour aborder le langage troublé ?

Afin d'étudier la communication des aphasiques, nous nous appuyons sur des modèles élaborés en philosophie du langage (Austin, 1970 ; Searle, 1972/1969 ; Grice, 1989, etc.) et en linguistique (Saussure, 1917 ; Ducrot, 1972 ; Coseriu, 1952 ; Chomsky, 1957 ; Guillaume, 1984, etc.). Fondés sur les actes de langage, il s'agit de comprendre en profondeur, ce que peut être la conversation d'un sujet aphasique, dont l'alternance des tours de parole est souvent perturbée ; nous intégrerons leurs réflexions. En effet, dans la plupart des cas, les aphasiques utilisent des stratégies compensatoires plutôt que de refuser à l'échange verbal. Certains se lancent dans un discours logorrhéique, comme Monsieur W dont nous avons décrit l'observation (*cf. supra*, Partie I, Chap3-1.3.4), d'autres attendent passivement la question ou la réponse qui relancera le discours.

Pour tendre vers une meilleure compréhension de cette problématique, la littérature est riche et nous ne pouvons être exhaustive. À la suite, nous allons aborder quelques modèles parmi les plus connus, en lien avec le structuralisme linguistique, le générativisme grammatical et/ou sémantique et d'autres approches plus philosophiques et psychologiques qui intègrent concrètement le sujet-parlant dans la communication. Certains éléments seront développés ou précisés dans le premier chapitre de la Partie II qui aborde cette même problématique, en rapport avec la pédagogie et la didactique.

4.1. Modèles de reconnaissance et modèles de production

Ce titre reprend la terminologie des linguistes formalistes (Gentilhomme, 1985), qui désignent les théories structuralistes (*Bottom up*), sous l'expression *modèles de reconnaissance* (reconnaissance de la structure, à partir de la substance concrète) et les théories génératives (*Top Down*), sous l'expression modèles de production (génération du discours à partir de règles génératives).

Le modèle de reconnaissance de Ellis *et al* (1984) comprend trois niveaux de traitement de la

parole. La première étape est la reconnaissance des sons verbaux. Au second niveau, le lexique phonologique d'entrée identifie les mots familiers. Le système sémantique constitue le troisième niveau et concerne à la fois à la modalité orale et écrite du langage. Ellis *et al* (1984) proposent un modèle hiérarchique « *bottom up* » qui explique que si le niveau bas est déficitaire, automatiquement les niveaux supérieurs seront aussi perturbés, ce qui est discuté aujourd'hui, d'un point de vue neuropsychologique (Séron *et al*, 2000).

La plupart des auteurs s'accordent à dire que la production orale se réalise selon plusieurs étapes, qui passent par l'élaboration conceptuelle du message et, ensuite, sa réalisation linguistique. Cette formulation linguistique s'élabore selon deux axes : l'axe paradigmatique (choix lexical) et l'axe syntagmatique (combinaison de mots en une chaîne parlée) et l'actualisation orale de la chaîne ainsi conçue : les unités lexicales sélectionnées dans le lexique mental sont combinées entre elles, selon les règles syntaxiques de la langue. Dans le processus de sélection lexicale, il existe deux étapes, d'une part le sens du mot (lemme, ses propriétés sémantiques) et, d'autre part, la forme du mot, ses propriétés phonologiques (Mazaux, 2008 : 207). Préciser ces étapes est important, parce que cela permet aux thérapeutes de se rendre compte des différents niveaux de la production verbale, pouvant être atteints.

4.2. Modèle linguistique en cascade Caramazza (1997 /2000)

Cet autre modèle (Caramazza, 1997, 2000) s'applique aux productions orales et écrites. La distinction entre les niveaux sémantique/syntaxique (niveau des *lemmas*) et phonologique (celui des phonèmes) est largement acceptée. L'information syntaxique est indépendante de l'information sémantique et de l'information phonologique. Dans cette conception, il est suggéré que les connaissances lexicales sont organisées en réseaux indépendants mais interconnectés. Le réseau lexical-sémantique représente le sens des mots, conçus comme des ensembles de propriétés sémantiques, de traits sémantiques. Le réseau syntaxique représente les traits syntaxiques des mots, comme la catégorie grammaticale, le genre, le type d'auxiliaire, le temps, etc. Il existe des intersections importantes entre ces deux derniers treillis de fonctions et relations : des nœuds communs s'ouvrent en sous-réseaux qui précisent les différentes fonctions sémantico-morphosyntaxiques. Par exemple, un sous-réseau correspond à des catégories (nom, verbe, adjectif, etc.), un autre au genre (masculin, féminin, neutre, dans certains idiomes), un autre encore au type d'auxiliaire (avoir, être), etc.

La production d'un énoncé est un ensemble d'opérations cognitives allant de la conceptualisation jusqu'à la réalisation d'un message. Ainsi, les activités de compréhension sont dites ascendantes (*boston-up*), tandis que les activités de production sont qualifiées d'activités descendantes (*top-down*). Certains modèles conçoivent les opérations langagières de manière séquentielle (sérielle), d'autres, comme étant une interaction, où les éléments s'influencent les uns les autres. Le modèle en cascade suppose que les opérations langagières soient sérielles, mais de manière relative, de sorte que les interactions soient possibles.

Ce point théorique est d'importance aussi bien pour le langage normal que pathologique, et selon le choix du modèle, il impliquera des structures et des processus différents, suivant les relations qui les unissent. Dans ces modèles, il est admis que l'étape lexico-sémantique est séparée de l'étape phonologique (Mazaux, 2008 : 10) : 1^{ère} et 2^{nde} articulations.

Lors de l'étude de la chronométrie de production du mot avec l'examen des latences, mesurées dans des tâches de dénomination du mot et d'objets, trois effets ressortent :

- 1) Différence de latence entre mot et objet observé pour la première fois (Cattell, 1885), le temps de dénomination est plus court pour les mots que pour les objets.
- 2) Effet d'interférence sémantique (la présentation d'un mot relié sémantiquement à un objet à dénommer), ralentit la dénomination de cet objet.
- 3) Effet d'usage ou familiarité des mots : a) effet de récence d'usage, qui voudrait qu'un mot acquis récemment, soit plus accessible que des mots acquis antérieurement, b) les mots plus usuels seront aussi plus accessibles que des mots plus rares.

4.3. Modèle sériel

Il s'agit d'une théorie de la production orale du mot. Au niveau des opérations langagières, tout commence lorsque l'on a l'intention de communiquer une information signifiante, qui nécessite une préparation conceptuelle, dont le résultat est l'activation d'un concept lexical, qui renvoie à un lexique mental ou le *lemma* (Levelt, 1989). Le *lemma* active les étapes d'encodage morpho-phonologique, puis la syllabisation (phonologie). La syllabe mentale active le patron articulatoire selon une règle dite de Luce (Luce, 1986). Ainsi, la production orale requiert une séquentialité stricte entre les opérations langagières (sémantique, lexicale et phonologique).

4.4. Modèle interactif

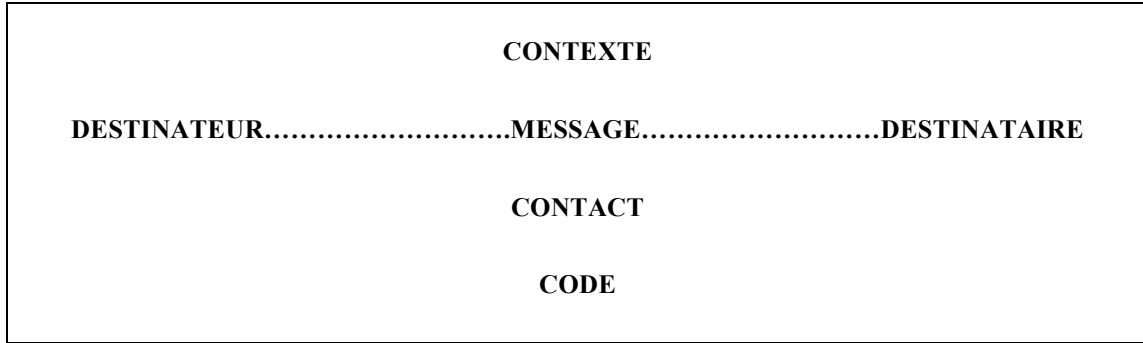
Cette modélisation résiste mieux aux erreurs de production et aux erreurs mixtes. Entre les couches lexicale, sémantique et phonologique, des interactions existent. L'accès lexical débute par l'activation de traits sémantiques issus d'une intention de communiquer, s'ensuivent la phase lexicale, puis l'encodage morpho-phonologique, si l'on s'en tient à un schéma simplement séquentiel ou au moins, à la distinction des deux articulations du langage et des langues. En réalité, le principe de reconnaissance/production est largement plus complexe (Jacquet-Andrieu, 2011).

Le modèle *APHASIA* (Dell *et al.*, 1999) et sa nouvelle version, le *Semantic-Phonological-Aphasia Model* permet de tenir compte des perturbations locales, au niveau sémantico-lexical (plus d'erreurs sémantiques et peu de néologismes, sont constatées) ou au niveau lexico-phonologique où (des néologismes dominant, en revanche, peu d'erreurs phonologiques). Le modèle de Dell *et al.*, est plus représentatif des aphasies dites fluentes, non porteurs de troubles dysarthriques et/ou de jargonaphasie.

4.5. Modèle de communication de Jakobson (1963)

Le modèle de communication de Jakobson définit six facteurs. Le destinataire (*fonction expressive*) et le destinataire (*fonction conative*) ; les fonctions entre les deux interlocuteurs étant interchangeables, au fil du dialogue, s'agissant d'une interaction. L'importance du contexte est soulignée (*fonction référentielle*), le contact entre les deux locuteurs (*fonction phatique*) évoque un lien dialogique explicite mais aussi implicite. Le message (*fonction poétique*) est transmis à partir du code (*Fonction métalinguistique*), dans une définition élargie, par rapport à la notion de code, *stricto sensu*.

Le comportement de communication, volontaire et intentionnel, modifie l'état mental des deux locuteurs, au fil de l'interaction. La communication peut être étudiée comme un ensemble de micro-systèmes intégrés dans un contexte précis (Gentilhomme, 1985), formant un macro-système, dans la situation elle-même qui inclut la langue utilisée. La communication comporte des échanges verbaux, linguistiques, mais également des échanges non verbaux. Le schéma original (Jakobson, 1963 : 214) est le suivant :



P1-CH3-Schéma 1 : Représentation de la communication selon Jakobson (1963 : 214)

Essais de linguistique générale, p. 209-248

Ce linguiste, fondateur en 1915 du Cercle linguistique de Moscou, a élargi la fonction poétique au-delà de la littérature, dans la conversation et le langage, en s'intéressant à la phonologie et au phonème en particulier, autrement dit, à la structure de seconde articulation et à la prosodie sous-jacente. Il rompt avec la perception mécaniste (Shannon *et al*, 1949), montrant que la communication implique de nombreux facteurs et remplit des fonctions diversifiées, harmonisant, au sens littéral du terme, la signification du message : communiquer ne se réduit donc pas à véhiculer un message verbal et sa prosodie, ces ponctuations silencieuses en font partie. Bateson (1937) a fondé l'école de Palo Alto dans les années 30 du XX^e siècle. Ensuite, d'autres investigations ont été menées sur la communication, dans une approche psycholinguistique (Watzlawick *et al*, 1975), se fondant sur le fait que tout sujet communique, même sans parler, *via* des indices non verbaux. Pour que le sens du message soit saisi par un destinataire, il doit être transmis dans un contexte et construit grâce à la langue. Le message nécessite un canal physique par lequel il est transmis, pour être reçu par un interlocuteur (par téléphone, par courrier, courriel, etc.).

Le destinataire a une fonction « expressive » ou « émotive » dans l'échange, car il est centré sur le destinataire, il exprime une certaine émotion. La fonction conative est l'orientation vers le destinataire. La fonction phatique, présence du canal de communication, sert à établir, à prolonger ou à interrompre la communication. La fonction métalinguistique concerne le code lui-même et ce que l'on en dit. Le métalangage n'est pas seulement un outil scientifique pour l'usage des linguistes, il joue un rôle important dans la communication ordinaire. Chaque fois que le destinataire / destinataire juge nécessaire de vérifier s'il utilise bien le même code, le discours se centre sur le code. La fonction « référentielle » est le contexte dans lequel se

déroule l'échange. La fonction poétique est le message lui-même.

Les troubles de la compréhension verbale peuvent être compensés par des gestes, d'où notre intérêt pour la communication non verbale.

5. Communication non verbale

La classification des gestes co-verbaux (Hadar *et al*, 1998) comprend les gestes simples et les gestes complexes (iconiques, déictiques, emblématiques et indéfinis). Le rôle du geste dans la rééducation aphasique n'est pas encore bien établi. Les deux hémisphères participent de façon différente aux processus pragmatiques mais en synergie.

D'autres hypothèses ont été avancées sur le rôle du gestuel dans la communication (Goldin-Meadow, 1999 ; Turchet, 2013 ; Barrier, 2010) qui ont travaillé sur la communication non verbale (gestes, regards, les impressions). Selon Turchet (2017), le langage universel du corps ou posturo-mimo-gestualité est un ensemble de comportements non verbaux participant du langage oral, *via* les expressions faciales, les gestes, les micromouvements et les positions corporelles. Pour étudier le non verbal, il crée le domaine de la Synergologie qui est l'étude des aspects universaux de la posturo-mimo-gestualité.

Étymologiquement, « syn » être ensemble, « ergo » le corps actif et « logos » discours, la synergologie appréhende le langage et sa sémantique littérale, à partir de la structure gestuelle du langage corporel non conscient. Il s'agit d'identifier les émotions et leur expression chez son interlocuteur, *via* les micro-déplacements des muscles du visage et du corps.

Le synergologue est la personne qui décode les émotions d'autrui en les mettant en rapport avec son discours. Elles représentent un état physique, avant d'être un état psychique. Les émotions sont toujours caractérisées par des signes physiologiques distinctifs. Les observations synergologiques s'organisent autour de trois critères universels au langage du corps ; précisons que l'étude d'une seule partie du corps ou du visage est insuffisante. Le premier concerne le corps tendu ou détendu ; dans le deuxième, il s'agit de signes corporels positifs ou négatifs, enfin le troisième point est l'émotion tournée vers autrui ou vers soi. Selon Turchet (2010), le mensonge se verrait parce que lorsque nous mentons, nous sommes « un autre », face à la vérité. Le corps nous dénoncerait car lui ne ment pas ; certaines zones de l'encéphale ne seraient plus contrôlées.

Nous nous intéresserons au langage du corps, lors des séances de rééducation des patients aphasiques, nous observerons leur expression posturo-mimo-gestuelle. Lors de nos programmes de rééducation inspirés, d'une part de modèles linguistiques et neuropsychologiques et, d'autre part, de la didactique des langues, nous accorderons une place particulière au langage gestuel qui complète et/ou compense le langage verbal.

6. Zones activées lors du traitement du signal sonore

Le traitement du signal sonore passe par plusieurs étapes (Mazaux, 2008 : 18). L'étape audiolinguistique se situe au niveau des aires primitives correspondant au gyrus de Heschl, situé sur le versant horizontal du gyrus temporal supérieur et reçoit les afférences du corps géniculé médial homolatéral dont l'organisation est tonotopique. Le *planum temporale* et le gyrus temporal supérieur et postérieur correspondent à la zone de Wernicke (AB 22) et sont activés, de manière bilatérale par le ton, mais pas par les mots. Donc, les zones qui s'activent lors de la perception des mots, sont plus intérieures et ventrales et se projettent sur le *sulcus* temporal supérieur gauche. Il est cependant indispensable de différencier deux dispositifs :

Dispositif sémantique : c'est le circuit ventral qui implique les cortex polymodaux hétérotypiques et traite le contenu du discours et le sens des mots. Le dispositif sémantique latéralisé correspond au *sulcus* temporal supérieur gauche (partie antérieure de l'AB 22) qui est activée par les mots qui ont une signification, par opposition aux non-mots sans signification. Les aires temporales moyennes et inférieures (AB 21 et 20) sont activées par des informations auditives et visuelles, de même qu'émotionnelles.

Dispositif phonémique : c'est le circuit dorsal qui implique les cortex homotypiques et traite l'enveloppe physique du mot, à partir des sons produits par la voix. Il implique les aires temporales et postéro supérieures, dont l'aire de Wernicke qu'il faut séparer en trois sous-régions. Région dorsale qui correspond au *planum temporale* (AB 22 de Wernicke) et en arrière le gyrus *supra-marginalis*. Cette région dorsale est activée par les sons complexes, les variations rapides des signaux auditifs et la perception des syllabes. Cette activation s'accompagne de celle des aires frontales motrices primaire (AB 4) qui sont impliquées dans l'articulation, elle s'accompagne également des régions pré-motrices (AB 6), l'opercule rolandique et l'*insula antérieure*. Ce dispositif permet donc la conversion du phonème en mot articulé. Il est activé lorsque l'on écoute sa voix, que l'on répète des sons et des mots. Le gyrus

supra-marginal est impliqué lorsqu'une tâche est complexe et donc le dispositif fait appel à la mémoire de travail phonologique. Une boucle se forme et l'individu répète le mot ou les sons.

La région antérieure, occupe le *gyrus temporal supérieur* (partie antérieure de l'AB 22) et le *sulcus temporal supérieur*. Cette région s'articule avec les *aires temporales latérales* (AB 21). Elle se caractérise par la reconnaissance des voix par l'intonation et l'accent et elle intervient lors de l'acquisition de la parole chez l'enfant, ainsi que lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Le *gyrus angulaire* (AB 39) est connecté aux *aires temporales latérales* et *basales* gauches, il reçoit des afférences auditives et visuelles, entre dans le circuit de la mémoire de travail sémantique (Vigean *et al*, 2006) et s'articule avec les *aires frontales inférieures*.

D'autres auteurs ont montré que certains patients avaient des difficultés pour classer des images par catégorie (Damasio *et al*, 1996). Donc les erreurs de dénomination d'outils et d'objet non animés, correspondent à des lésions temporales latérales et postérieures, tandis que pour les êtres vivants, les humains ou les animaux, les lésions temporales sont plus antérieures. Test qui a été effectué chez des sujets sains aussi et les résultats sont superposables. Dans l'aphasie transcorticale sensorielle (Lichtheim, 1885), le sujet peut répéter les mots mais sans en comprendre le contenu sémantique. Autrement dit, le système phonologique est préservé, mais le système sémantique est atteint.

7. Différents troubles associés à l'aphasie

7.1. Troubles du langage oral

Les troubles les plus caractérisables de l'aphasie sont les troubles de production phonologique et concernent l'encodage, la sélection/la combinaison de phonèmes (niveau phonémique) et leur codage articulatoire, au niveau phonétique (Mazaux, 2008 : 54-62). Les formes les plus usuelles des troubles phonologiques sont : le manque du mot, la production de paraphrasies, de néologismes et de jargons. Le manque du mot d'origine phonologique peut être corrigé avec l'ébauche orale et il est influencé par la longueur de l'*item* (pas d'effet de fréquence). La répétition (des mots ou des non-mots) et la dénomination orale sont altérées.

Des troubles d'accès aux représentations sémantiques peuvent exister, aussi la compréhension de mots isolés dépendra-t-elle de leur fréquence dans le lexique. Les ordres simples sont exécutés contrairement aux ordres complexes.

Concernant les troubles de la compréhension syntaxique, les items combinés en syntagmes et en phrases sont perturbés. Selon Mazaux, la compréhension des items syntaxiques serait plus vulnérable dans l'aphasie que la compréhension lexicale, même s'il faut nuancer cette affirmation, en tenant compte du type d'aphasie. La compréhension des phrases longues et du discours dépendra avant tout de la compréhension des items lexicaux et syntaxiques qui les constituent. *A contrario*, certains aphasiques peuvent comprendre le sens général d'un énoncé, mais pas les mots séparément.

7.2. Traitement du langage écrit

Le langage écrit s'acquiert plus tardivement que le langage oral, en réalité, il s'apprend, après la phase d'acquisition du dispositif phonétique. L'aire de réception visuelle primaire correspond au cortex idiotypique qui occupe les aires occipitales, elle se prolonge sur la face externe du cortex et le long de la *scissure calcarine* sur la face interne de l'hémisphère (AB 17). Le cortex péri-strié correspond aux aires 18 et 19 organisées en deux systèmes, le système dorsal permet de localiser l'objet visuel, et le système ventral occupe le lobe lingual et permet de discriminer les caractéristiques de l'objet, sa couleur, sa forme.

La lecture se fait par deux voies, l'une correspond à un décodage grapho-phonémique où chaque combinaison de lettres est transformée en son équivalent phonémique, et l'autre permet d'accéder au décodage grapho-lexical où la forme globale du mot le réfère à sa signification symbolique (Mazaux, 2008 : 26).

7.3. Décodage graphophonologique

Ce décodage est utilisé lorsque le mot est nouveau ou s'il s'agit d'un pseudo-mot. À partir des aires occipitales, un circuit phonologique qui implique les aires temporales et le *gyrus supramarginalis* s'active. L'aire de Wernicke temporelle supérieure et postérieure représente une structure qui permet le décodage phonémique, elle est activée lors de la prononciation labiale ou même du décryptage de l'écriture Braille. Et c'est le même réseau qui est activé pour l'expression articulaire au niveau de l'aire motrice et pré-motrice. Lorsque le décodage devient complexe (répétition de séries de lettres ou mots à retenir), la mémoire de travail phonologique s'active également (Mazaux, 2008 : 27).

7.3.1. Décodage grapho-sémantique

Au plan de la localisation, le décodage grapho-sémantique se situe au niveau du *sulcus occipito-temporal* où est décrite l'aire visuelle de la reconnaissance de la forme des mots, en réseau avec d'autres aires cortico-sous-corticales. Ce décodage est immédiat si le mot est familier est connu. L'atteinte de ce système provoque l'alexie, et pose problème au niveau de la compréhension du mot lu (Jacquet-Andrieu, 2008 : 154, 166-168¹). Mais lorsque la tâche de lecture est plus complexe, la partie antérieure du *gyrus fusiforme*, temporal inférieur et latéral, ainsi que le *gyrus angularis* sont sollicitées. Les aires frontales inférieures, le *gyrus angulaire* situés à la convergence des lobes temporaux, pariétaux et occipitaux, concourent au dispositif de mémoire de travail sémantique.

7.3.2. En lecture

La conversion des graphèmes en phonèmes et la voie d'assemblage sémantico-syntaxique peuvent poser des problèmes. Ainsi le *buffer* graphémique maintient la représentation lexicale orthographique. Si le clinicien réapprend les conversions orthographiques à un patient en modalité écrite : il se pencherait sur des procédés d'épellation orale, l'écriture à la machine, la manipulation de lettres mobiles. Si, en revanche, le réapprentissage porte sur une procédure de transformation ou de maintien temporaire de l'information, il doit couvrir un ensemble d'items sur lesquels s'appliquent ces tâches.

7.3.3. Écriture

L'écriture se réalise à travers deux types de procédures : lexicale (qui exploite des informations dont nous disposons en mémoire à long terme) et sous-lexicale (qui recherche les connaissances à long terme pour établir des liens entre les éléments du système de notre langue).

Dans la tâche d'écriture sous dictée, quand on présente un mot familier en modalité auditive, la représentation phonologique du mot entendu est stockée dans le lexique phonologique d'entrée. L'activation de cette représentation permet d'accéder à la signification du mot stockée dans le système sémantique qui, à son tour, peut être utilisé pour accéder à la représentation orthographique du mot dans le lexique orthographique de sortie. Alors que la procédure sous-

¹ Jacquet-Andrieu, A. (2008). *Langage de l'homme*, thèse d'HDR. Paris : HAL Archives ouvertes : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00651907/document>

lexicale accepte toutes les séquences phonologiques, qu'il s'agisse d'un mot familier ou d'un logatome (Mazaux, 2008 : 227- 228).

7.4. Troubles du langage écrit

Certains patients peuvent appliquer des conversions graphophonologiques car ils éprouvent des difficultés à traiter le sens des mots, souvent observés dans les cas d'aphasie transcorticale sensorielle. Ces patients peuvent réaliser correctement la tâche de décision lexicale écrite, mais ils éprouvent des difficultés à comprendre les mots en modalité écrite ou en d'autres modalités. Cette conversion graphophonologique inexacte sera à l'origine des erreurs phonologiques. Ce déficit sémantique, nécessiterait un travail sur le réapprentissage conceptuel général.

Si un patient a des problèmes au niveau du lexique phonologique, il est incapable de récupérer la représentation phonologique du mot dans son lexique phonologique, ce qui provoque l'altération de la dénomination orale et de la lecture à haute voix, puisque les deux tâches concernent le lexique phonologique de sorti.

7.5. Troubles linguistiques de la lexicalisation

Les troubles de la lexicalisation, de l'ordre du lexico-sémantiques, peuvent être présents, associés ou non à des désordres du lexico-phonologiques. Des modèles développés en neuropsychologie permettent de faire la distinction entre les deux types de troubles. En neuropsychologie, le système lexical est perçu comme un ensemble de composants autonomes et interconnectés entre eux. Les représentations lexicales sont stockées, mémorisées. Ces modèles prennent en compte des modalités d'entrée (image, mot entendu) et de sortie (mot écrit ou prononcé).

7.6. Troubles phonétiques

Parmi les désordres acquis de la communication, dans le cadre des atteintes neurologiques, il est possible de distinguer les troubles du langage de nature psycholinguistique, de ceux de la parole (arthriques) qui renvoient aux troubles de la réalisation motrice de l'articulation (intensité, vitesse, tonicité, régularité, coordination, précision, amplitude des mouvements des muscles de l'articulation et de la phonation). Ces derniers regroupent les dysarthries (les unités dites de troisième articulation sont touchées), les troubles de la prosodie, l'apraxie de la parole,

le bégaiement neurologique et l'anarthrie pure.

7.7. Troubles du traitement sémantique ou lexico-sémantique

Le clinicien peut considérer qu'une atteinte sémantique est présente s'il observe des troubles de la production, des absences de réponses dans les tâches lexicales, des paraphasies phonémiques, des performances déficitaires dans les tâches afférant à la signification.

Les troubles de la production verbale concernent les modalités orale et écrite, accompagnées de troubles de la compréhension, repérables dans les tâches de désignation et dans les tâches sémantiques de compréhension (jugement, appariement fonctionnel, catégorisation). Les aides comme (l'ébauche orale) sont inefficaces. Des paraphasies sémantiques (citron pour orange), paraphasies lexicales (crayon pour vélo), l'absence d'une réponse serait donc un trouble d'accès au système sémantique ou de la disponibilité à la production.

7.8. Troubles du traitement phonologique

On distingue les troubles d'accès au lexique phonologique de sortie des troubles paraphasies phonémiques (*biliklette* [biliklɛt(ə)] pour [bisiklɛt(ə)] « bicyclette »). Les troubles phonologiques se manifestent, lors de la production de paraphasies phonémiques qui pourrait résulter d'une atteinte des représentations phonologiques ou bien d'un défaut de modifications phonologiques.

7.9. Troubles lexicaux mixtes

Les patients peuvent présenter des troubles mixtes, sémantiques et phonologiques, à la fois.

En cas de *déficit sémantique*, le but de la rééducation est d'améliorer le traitement sémantique de l'information, en se basant sur différentes tâches comme la *désignation* avec distracteurs (montrer un chapeau, parmi des casquettes et des perruques), le *classement* (établir un classement fonctionnel des outils), la *catégorisation* (grouper les items de même catégorie) vivant/ non vivant, carnivore/ herbivore. L'*appariement* peut se faire en fonction des objets (marteau/ clou), des *propriétés*, pour les fruits, par exemple : la cerise a-t-elle un noyau ? Le *jugement* peut être sollicité en fonction d'associations sémantiques (mot le plus proche du sens de « mer » : baleine, chat, requin) ; *trouver l'intrus*, s'appuyer sur le dessin ou pas, pour trouver

la catégorie, la fonction et le contexte d'utilisation d'un mot.

En cas de *déficit phonologique*, des exercices de répétition, de dénomination orale, de lecture à haute voix peuvent être pratiqués en fonction des capacités préservées du patient. La thérapeute peut faciliter la prononciation : en donnant la première syllabe, le premier son, ou les premières lettres, à l'écrit. Des phrases à trous peuvent être présentées, le sujet devant en trouver le contenu ; la facilitation sémantique à partir du contexte est également une stratégie d'aide.

7.10 Troubles syntaxiques

La syntaxe est l'organisation des unités linguistiques (mots, syntagmes) en phrases, qui obéissent aux règles morphologiques (flexions verbales et nominales) ainsi qu'à l'organisation de la phrase (Mazaux, 2008 : 215). L'ordre des mots dans une phrase est important pour sa compréhension.

8. Diverses Thérapies : choix adaptés

Le choix du type de rééducation peut se faire selon trois critères : a) traiter le déficit le plus invasif d'abord ; b) traiter chaque trouble séparément, en consacrant quinze minutes à l'apraxie, quinze minutes à la phonation, et enfin trente minutes à l'aphasie, au sens de l'expression verbale ; c) traiter tous les troubles ensemble, dans une approche écologique (Jacquet-Andrieu, 2012), en stimulant la production verbale, pour certains patients ayant des troubles arthriques, en vue d'améliorer l'articulation par des exercices ciblant les apraxies et les capacités linguistiques, en même temps, par la répétition de phrases (Mazaux, 2008 : 176).

8.1. Thérapies Mélodiques

Plusieurs études ont évoqué les thérapies mélodiques et rythmées, Charles Mills fut le premier à suggérer qu'il serait bénéfique, pour les sujets aphasiques, de jouer du piano ou de chanter, ce que Déjerine confirmera ensuite, au vu de patients pour lesquels, il était clairement observé que le chant était mieux préservé que la parole (Déjerine, 1919). L'accent a été mis également sur le fait que des patients aphasiques étaient incapables de prononcer certains mots, mais pouvaient les chanter (Goldstein, 1942). D'autres auteurs ont évoqué une observation similaire (Symonds, 1953) : un patient mutique arrivait à chanter des chansons de l'école maternelle. Quelques années plus tard, chez un sujet atteint d'une aphasie sévère, le chant s'avérait un élément

facilitateur de la production de mots (Gertsman, 1969). À noter ici que le support mélodique étant essentiellement situé dans l'hémisphère droit, une compensation peut se mettre en place, surtout si elle est sollicitée par des exercices adaptés.

Dire que le langage est situé dans l'hémisphère gauche (HG) est une approximation ; L'hémisphère droit participe au traitement des informations sémantiques du langage, en particulier en lecture. Une part de la phonie et ses indices prosodiques est entendue et bilatéralement traitée (Boller *et al*, 1972 ; Blumstein *et al*, 1974).

La *Melodic Intonation Therapy*, proposée pour la première fois par Blumstein *et al* (1974), suggère de se servir de l'hémisphère droit (HD) dont le rôle est important dans le traitement de l'intonation. Van Eeckhout (1978) a apporté une adaptation française. Dans les années 1970, d'autres spécialistes ont exploré le chant pour faciliter et stimuler le langage propositionnel des patients non fluents (Albert *et al*, 1972, Albert *et al*, 1973 ; Helm, 1978).

Lors de la première adaptation de la *Melodic Intonation Therapy*, les expérimentateurs ont choisi des sujets dont la compréhension orale était préservée. La méthode comporte quatre étapes et ses items sont construits à partir du Français fondamental (Goughenheim *et al*, 1964). Enfin, dans la progression, trois types de mélodies apparaissent (Van Eeckhout *et al*, 1978).

Au début, le sujet écoute la mélodie produite par la thérapeute en faisant intervenir des items de 4 syllabes maximum. Ensuite, elle introduit la mélodie et le sujet répète avec le soutien de la thérapeute, puis tout seul, et les items utilisés deviennent de plus en plus longs et complexes. À la fin de la thérapie, le patient doit être en mesure de répondre précisément aux questions qui lui sont posées. Les éléments prosodiques jouent un rôle essentiel dans la communication orale. Le rythme est scandé, le débit est ralenti, des variations mélodiques sont observées.

Les paramètres essentiels de la mélodie (hauteur, durée, intensité) sont associés à deux notes : l'une est aigüe, longue et intense ; la seconde est grave, courte et faible. Le rythme, lorsque l'on accentue certaines syllabes dans la chaîne parlée, la compréhension est facilitée et aide le sujet à repérer et produire les verbes et les morphèmes grammaticaux libres qu'il avait des difficultés à produire auparavant. Le rythme est réalisé à l'aide de la main ou du pied, le patient prend rapidement le réflexe de scander. La mise en relief a pour but de mettre l'accent sur le mot qui a été omis, afin de faciliter sa réapparition. Le schéma visuel consiste dans la représentation écrite des items en fonction de la mélodie. Le thérapeute se place à côté du patient et non en

face, le patient regarde le schéma et se base sur l'écoute et non pas sur l'ébauche orale de la thérapeute (Mazaux, 2008 : 182-184).

Lors de la première étape de la thérapie, des exercices non verbaux sont mis en place. Tout d'abord, le sujet écoute à deux reprises les productions du thérapeute ; ensuite il reproduit le rythme. Le thérapeute sensibilise le patient aux structures rythmiques, dépourvues de sens, par la suite. Enfin, il doit pouvoir reproduire des mélodies, hors contexte verbal, puis fredonner et accompagner chaque note d'un coup, frappé sur la table. Lors de la seconde étape, le travail de rééducation est centré sur des exercices de langage oral.

Enfin, à la troisième étape, le patient maîtrise déjà la manipulation de la courbe mélodique et le marquage du rythme. Le/la thérapeute chante deux fois et marque le rythme avec la main du patient et ensuite : soit le patient réussit et passe à l'étape suivante, soit il échoue et un autre item de niveau inférieur lui est présenté.

Grâce à cette méthode différentes aires corticales et sous-corticales s'activent : durant l'écoute simple, le cortex auditif primaire (*gyrus de Heschl*), alors que le *gyrus temporal supérieur* a été activé uniquement dans l'hémisphère droit. En revanche, lors de la répétition simple, une activation de l'aire sensori-motrice de l'HD est observée et l'on note aussi une désactivation bilatérale du *cortex frontal* et du *cortex cingulaire postérieur droit*.

Lors de la répétition avec mélodie, la désactivation de l'HD (*gyrus angulaire* et *GMT antérieur*), et une réactivation importante de l'HG sont constatées. Les structures de l'HG réactivées correspondent au *gyrus de Heschl*, au pôle temporal et au *gyrus angularis*, de même que l'aire de Broca (pied de la 3^e circonvolution frontale) et le *cortex préfrontal*.

8.2. Réadaptation cognitive et pragmatique de l'aphasie

Les théories de la cognition se sont essentiellement développées à partir des années 80 du XX^e siècle. L'analyse du contexte dans lequel se produit une erreur renseigne sur l'état des structures cognitives. L'idée est de proposer une réorganisation des structures préservées, associée à des stratégies palliatives ; savoir aussi quand choisir la méthode pragmatique et quand une méthode cognitiviste ? La pragmatique serait plus adaptée dans les aphasies sévères, tandis que solliciter la cognition serait plutôt adaptée aux aphasies modérées.

Rappelons aussi que les stratégies thérapeutiques doivent être modifiées continuellement, au fil

d'une séance, afin de les adapter à la gravité du trouble aphasique qui évolue et se modifie, de même que l'état d'esprit du patient, à un instant *t* et, plus globalement, face à sa maladie (Jacquet-Andrieu, 2013, 2014).

Dans la phase aigüe, l'urgence est d'instaurer un contact et une communication *a minima*. La vraie rééducation se met en place après cette phase critique qui va influencer le comportement langagier et cognitif du patient, souvent dans une grande détresse psychologique. L'interaction demande au clinicien d'être attentif à plusieurs aspects : la nature des troubles présents, les stratégies possibles pour surmonter les difficultés linguistiques et arriver à se comprendre. Les déficits linguistiques créent de l'incompréhension entre le patient et les soignants qui l'ont pris en charge. Pour les surmonter, le propos est de mettre en place des stratégies de compensation et les fondements d'une rééducation qui permettra au clinicien (neurologue, neuropsychologue et orthophoniste) de repérer les déficits les plus invalidants.

Le but de ce travail est centré plus sur le sujet sain, faisant partie de l'entourage du malade que de changer directement le comportement de l'aphasique.

L'approche conversationnelle est une thérapie comportementale. La modification du comportement d'un des participants du cadre soignant ou de l'entourage du malade a des implications sur le comportement linguistique du patient qui permettent à ce dernier d'explorer ses capacités linguistiques préservées. *Via* l'analyse conversationnelle, il est possible de décrire la manière dont les sujets aphasiques et leur entourage communiquent, réussissant ou non la conversation. Comment sont construites les conversations, les interruptions, les tours de parole, les ambiguïtés ? Au centre de ce modèle se trouve *l'effort collaboratif minimal*.

L'analyse conversationnelle destinée aux patients aphasiques a pour objectif d'analyser une conversation entre une personne aphasique et son partenaire habituel (Perkins *et al*, 1999). L'objectif est de montrer les difficultés de la gestion du thème, des tours de paroles, de l'articulation, de la prosodie et les difficultés que les deux interlocuteurs peuvent rencontrer lors de l'échange.

En appliquant ce type d'analyse de la conversation au cadre de la communication d'un « sujet aphasique de Broca » (expression employée dans le dossier médical du patient) et son épouse (Simmons-Mackie *et al*, 2007), les auteurs ont observé que l'épouse interrompait souvent son compagnon, durant l'échange, ne le laissant pas aller au bout de son idée. Pour tenter de le

comprendre, elle lui posait des questions fermées qui appelaient une réponse spécifique et elle le corrigeait, même si elle avait compris son message. Il s'avère qu'il s'agissait là d'un comportement inadéquat envers son mari aphasique. Il est évident que le comportement de communication de la conjointe et de tout interlocuteur, vis à vis d'un sujet aphasique a un impact direct sur ses performances verbales. Dans ce cas spécifique, une amélioration de la communication entre les deux interlocuteurs a été apportée, grâce à des questions ouvertes, moins restrictives quant à la réponse attendue.

8.3. Thérapie pragmatique et la PACE

Diverses études affirment que le canal verbal véhiculerait 7 % du contenu émotionnel d'un message, 38 % des aspects analogiques de la voix (ton, volume, intonation rythme) et 55 % de langage non verbal, dans sa part co-verbale : postures et mimogestualité (Mehrabian, 1972).

8.3.1. Pragmatique et aphasie

D'un point de vue pragmatique, il apparaît que nombre d'aphasiques peuvent reconnaître les actes de langage et y répondre adéquatement (Green *et al*, 1974, cités par Jouanette, 1986). Les aphasiques, avec trouble dominant de l'expression (aphasie motrice, dite de Broca) prennent peu les tours de parole, alors que les aphasiques avec trouble dominant de la compréhension (aphasie sensorielle, dite Wernicke), prennent aisément la parole et la cèdent difficilement. Enfin, les sujets cérébrolésés droits ont une difficulté avec la prise en considération du contexte qui permettrait un échange normal et des difficultés dans la compréhension et l'utilisation de la prosodie (Jouanette, 1991). L'utilisation de stratégies alternatives fait partie intégrante des thérapies pragmatiques (Carlomagno, 1999).

8.3.2. Promoting Aphasia Communication Effectiveness (PACE)

La *Promoting Aphasia Communication Effectiveness* (PACE) est une thérapie dont le but est d'améliorer les capacités des patients à communiquer, en utilisant les principaux paramètres de la communication naturelle (Davis *et al*, 1981). Présentée en 1981, donc, la méthode *PACE* prend en compte tous les aspects de la pragmatique. Étant donné que la communication est plurimodale et multicanal, les aides externes sont diverses. Une équipe belge l'a traduite en français, en 1984, et une équipe de Lille l'a reprise en 1990.

La méthode consiste en trois étapes bien différenciées. Pendant la première phase, qui peut

comporter environ 10 séances, l'orthophoniste observe le patient, prend des notes et évalue ses capacités préservées. Lors de la seconde phase, appelée *modelage*, le rééducateur amène le patient à utiliser une conduite plutôt qu'une autre. Et enfin, la dernière phase est l'étape après *PACE*, qui consiste à évaluer la progression du patient (Clerbault *et al*, 1984 ; Tran *et al*, 1990).

8.3.3. Différentes situations de PACE

Il peut y avoir des images uniques : le clinicien tire une carte et le malade doit poser des questions pour découvrir ce qu'elle représente, puis les rôles sont inversés. Ou bien, à partir d'images en double (les deux sujets ont la même carte), l'un des deux la décrit et l'autre doit la retrouver dans son jeu. D'autres procédés, comme la dictée, peuvent être utilisés, l'informateur dicte à son interlocuteur la représentation de la carte unique, ensuite il confronte sa réalisation au modèle.

Les sujets aphasiques ayant les meilleures performances sont ceux dotés d'une bonne préservation de la compréhension. Cependant, PACE peut également aider les sujets ayant des difficultés de compréhension verbale (Wernicke) à se rendre compte des lacunes sémantiques leur discours. La pragmatique de la communication a donc sa place dans la rééducation du langage.

8.4. Efficacité de la rééducation de l'aphasie vasculaire

Une prise en charge rapide optimise les chances de récupération, mais parfois une récupération spontanée de la part du patient peut être observée. Il n'existe pas une méthode qui pourrait être recommandée pour la rééducation des aphasiques, parce qu'elle dépend de nombreux facteurs.

Le rôle des médicaments : des amphétaminiques associées à une rééducation dans la phase aigüe améliorerait la récupération du langage. La prise de fluoxétine, un inhibiteur sélectif, augmenterait l'activation du cortex moteur de l'hémisphère lésé ; ce serait valable pour les aphasies motrices, essentiellement.

Des études ont été menées sur la prise de ce médicament (anticholinesthérase), à 5 milligrammes, puis à 10 milligrammes par jour, évoquent une nette amélioration des capacités cognitives (attention, mémoire et langage), mais à l'arrêt du traitement, la progression

s'estompe.

Concernant le médicament, *Piracetam*, les études se sont montrées décevantes. Les amphétamines, semblent renforcer la plasticité cérébrale aboutissant à une meilleure récupération fonctionnelle.

Deux études menées sur l'impact de dix minutes de SMTr montrent que chez huit patients non fluents, la seule inhibition qui améliore la dénomination d'images est la partie antérieure du *gyrus frontal inférieur droit* (AB 45). Ensuite, les mêmes auteurs ont refait une étude de vingt minutes, à une fréquence de cinq fois par semaine, durant deux semaines, des améliorations ont été observées deux mois après les tests et l'on relève une amélioration de la dénomination d'animaux grâce au (*Boston Naming Test*). Ces améliorations persistaient huit mois après le test (Mazaux, 2008 : 276-277).

Dans la *Picture Word Matching Therapy* de Byng (1988 : 629- 667), le patient doit associer un mot à une image. Les *aires frontales supérieures*, ainsi que l'*aire motrice supplémentaire* (AB6) seraient activées, lors de la représentation mentale de l'action, tandis que le *gyrus angularis* interviendrait dans la sélection de l'action. Plusieurs auteurs ayant travaillé sur des sujets ordinaires montrent que les verbes exprimant un mouvement, sont traités par le réseau temporo-frontal, et les verbes de cognition sont traités dans la région temporale postéro-latérale (Grosseman *et al*, 2002).

8.5. Rééducation des troubles de l'articulation

Plusieurs points importants sont à prendre en considération, la respiration, l'articulation, la phonation, le débit et la prosodie (intonation et rythme) et l'intelligibilité, la musculature faciale, les fonctions reflexes, la posture et le contrôle musculaire. La rééducation doit se centrer sur l'amélioration de l'ensemble des points évalués ci-dessus.

La relaxation a pour but de réduire les tensions musculaires dans les mécanismes de la parole. La respiration est importante pour la bonne prononciation, une trop longue expiration peut la déformer. Il faut entraîner la coordination des muscles, contrôler l'inspiration et l'expiration, augmenter la capacité pulmonaire, solliciter une bonne synchronisation des mouvements des respirations.

La rééducation de la phonation vise une bonne coordination entre la respiration et la phonation,

réaliser une « attaque » vocale, contrôler le volume, atteindre et maintenir une hauteur optimale, faciliter la modulation (modifications de la hauteur), travailler la résonance et une bonne projection de la voix.

Travailler la résonance buccale a pour objectif central de réduire l'hyper-nasalité et d'obtenir une occlusion vélo-pharyngé correcte, ce travail sur les muscles palato-pharyngés semble peu efficace et discuté. Le problème pourrait être dû à une mauvaise position de la langue. Dans ce contexte, le travail de rééducation doit d'abord se centrer sur les organes bucco-phonateurs (joues, mâchoires, lèvres, langue, palais dur et palais mou (voile du palais) et sur la déglutition. Le patient doit effectuer un travail devant son miroir pour visualiser les mouvements des muscles bucco-faciaux. Cette technique du miroir est encore très utilisée dans les pays slaves pour l'apprentissage de la prononciation en didactique des langues, avec d'excellents résultats.

L'articulation est un aspect important de la rééducation, une bonne articulation requiert le bon fonctionnement des fibres neuromusculaires. Le ralentissement du débit peut aider le patient à mettre en place un débit lent et régulier lui permettrait de mieux prononcer les consonnes et les groupes consonantiques. La syllabation du thérapeute doit amener le patient à syllaber également, à pratiquer le rythme normal, afin d'optimiser sa prononciation. Un travail sur la prosodie peut être utile également.

Pour rééduquer l'apraxie – trouble acquis de la capacité à programmer le positionnement de l'appareil bucco-phonatoire et la séquence des mouvements musculaires nécessaires à la production volontaire des sons du langage –, le thérapeute peut se servir des gestes nécessaires pour la réalisation des sons, *via* la répétition et la lecture, afin d'aider le patient à restaurer ses capacités de contrôle volontaire de la production verbale, la programmation du positionnement des organes bucco-phonateurs, en vue de travailler sur la production des voyelles isolées et leur combinaison en syllabes¹.

8.6. Rééducation de la surdité verbale

Les troubles auditifs centraux sont définis par un déficit d'intégration des informations auditives verbales et non verbales, acquis à la suite d'une lésion cérébrale. Le sujet ne peut plus

¹ Rappelons la loi physiologique qui précise que les voyelles peuvent être prononcées seules, alors que les consonnes doivent être combinées à une voyelle au moins, pour être produites.

décoder l'information, alors que le langage oral et écrit reste intact. Le premier niveau de traitement du système auditif commun aux sons verbaux et non verbaux, traite plusieurs dimensions (spectrale et temporelle) : la fréquence, la durée et l'intensité du signal.

Il existe deux formes de surdité verbale (Averbach *et al*, 1982 : 201-300).

La première affecte le point d'articulation des phonèmes occlusifs (/p/, /t/ et /k/. Le second concerne les troubles phonémiques qui affectent le point d'articulation et le voisement (/b/, /d/ et /g/, /l/, /R/, /m/, /n/, etc.), à la suite d'un déficit secondaire à des lésions unilatérales gauches. L'évaluation est effectuée à partir d'une tâche d'identification phonémique : le sujet pointe des items entendus dans un choix multiple écrit.

Il semble que la surdité verbale ne s'améliore pas spontanément et la rééducation est souvent peu fructueuse (Roch-Lecours, 1979 : 578- 584). Divers auteurs insistent sur le fait que la lecture labiale, associée à l'écoute, pourrait améliorer la compréhension verbale auditive (Shindo *et al*, (1991 : 301-404). Concernant la discrimination phonologique, divers auteurs décrivent une thérapie centrée sur la discrimination des phonèmes et la répétition des mots (Morris *et al*, 1996 : 137-156), sans que des progrès significatifs aient été observés.

AIRTAC est une thérapie qui consiste à présenter un phonème tout seul, lorsqu'il s'agit d'une voyelle, mais lorsqu'il s'agit d'une consonne elle est associée au phonème /a/ (*cf. note, supra*). L'idée est d'amener le sujet à la bonne réponse, s'il commet une erreur, la réponse correcte est donnée tout de suite, ce qui peut provoquer un feed-back auditif auto-correcteur pour le patient (Mazaux, 2008 : 200-201). L'efficacité de cette théorie semble se confirmer à travers quelques cas de sujets aphasiques qui évoquent eux-mêmes leur sentiment de progression.

9. Synthèse brève

L'idée générale de ce chapitre était de décrire brièvement différents cas de sujets aphasiques observés au CHU de Toulouse. Des types de rééducations ont été proposés, pour chaque cas, en tenant compte des divers troubles linguistiques observés chez ces patients.

Ces observations, tout comme les modèles linguistiques et de communication, décrits précédemment, et les différents points clés abordés montrent plusieurs approches possibles : le traitement du langage oral/écrit de façon sérielle (Levelt, 1989), en cascade (Caramazza, 1997/2000) ou encore le modèle *Aphasia* (Dell *et al*, 1999) pourraient nous être utiles pour la

création de nos programmes de rééducation.

Cependant, si ces modèles des vingt dernières années sont intéressants et encore très utilisés, ils restent parfois éloignés de la réalité des faits de langage vus sous un angle neuropsycholinguistique. Certaines dimensions restent à prendre correctement en compte, en particulier l'axe du temps, sur lequel se déroulent en même temps les aspects séquentiels des première et seconde articulations, de même que, sur le plan systémique les opérations d'anticipation et récursivité (Jacquet-Andrieu, 2011 ; Jacquet-Andrieu *et al*, 2014a) et les niveaux de conscience (Damasio, 2010 ; Jacquet-Andrieu *et al*, 2014b).

I- Chapitre 4 – Langage Humain, Langue et Didactique des langues

L'aphasique sait mieux que quiconque à quel point il faut sans cesse lutter pour inscrire la pensée dans le langage » (Laplane, 1997 : 28).

1. Introduction

Concevoir une remédiation cognitive à partir de la didactique des langues est une démarche qui paraîtra naturelle au linguiste s'intéressant à la pathologie du langage, qu'il s'agisse des problèmes de dysphasie ou d'aphasie : de son acquisition ou de sa re-acquisition, dans les cas de troubles du langage acquis. En revanche, du côté de l'orthophonie, cette approche linguistique et pédagogique spécifique est peu connue, bien qu'adossée à la neuropsychologie qui figure dans leur formation, en principe. Pourtant, elle débouche sur des résultats très intéressants chez l'adulte aphasique : c'est pourquoi cette deuxième partie de thèse est consacrée à l'étude préliminaire de cinq leçons. Elle est précédée d'une courte présentation historique des six mille ans d'existence de la didactique des langues : elle nous permettra de mettre en lumière ses facettes les plus intéressantes pour la remédiation cognitive du langage.

2. Langage et Linguistique : pour une première approche

2.1. Langage oral et langage écrit

Le langage est la faculté propre à l'homme d'exprimer et communiquer sa pensée et ses sentiments, sensations et idées au moyen d'un système de signes vocaux et/ou graphiques (*Dict. Littré*, t. 4 : 1431-32). Pour Saussure (1969), il est « multiforme et hétéroclite, relève de plusieurs domaines, à la fois physique, et psychologique et appartient au domaine individuel ». « Les premiers motifs qui firent parler les hommes, furent les passions » (Rousseau, 2008 : 53).

Le langage est :

[...] la capacité, spécifique à l'espèce humaine de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux, mettant en jeu une technique corporelle complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique et de centres corticaux génétiquement spécialisés.

Ce système de signes vocaux utilisé par une communauté linguistique constitue une langue particulière. Le langage est tout système de signes socialement codifiés, sans faire forcément appel à la parole, par exemple le langage des sourds (muets parce que sourds) qui met en œuvre des moyens gestuels de communication et ne doit pas être confondu avec la posturo-mimo-gestualité co-verbale ou non verbale.

La langue est le parler d'une nation (*Dict. Littré*, t. 4 : 1434-40), définie aussi sous le terme idiome par Coseriu (1952)¹. Il y aurait quelque 7000 idiomes parlés sur le globe, souvent regroupés en « familles » ayant les mêmes origines historiques (Calvet, 2011 : 41). En Linguistique, Saussure a distingué la Langue de la Parole. Il les définit comme étant les composantes abstraites et concrètes du Langage, respectivement. Parallèlement, il a discerné une dimension collective dans la Langue et une autre, individuelle, dans la Parole.

Globalement, superficiellement aussi, les langues de spécialité sont incluses dans la Langue naturelle d'appartenance (sens de F. de Saussure : système de signes), leur vocabulaire est spécifique, adapté aux réalités scientifiques, artistiques, *etc.*, à définir ou aux abstractions à concevoir. Elles sont souvent désignées sous l'expression jargon de spécialité car peu accessibles au néophyte, alors qu'elles sont justement conçues pour être compréhensibles et non ambiguës pour l'expert. En revanche, la langue maternelle, au sens large, entendue au berceau, acquise dans un contexte mono ou plurilingue, est conçue comme « La langue d'une communauté dans son contexte social ». Saussure la conçoit comme « un ensemble de conventions nécessaires, pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus » (Saussure, 1969 : 25). Il définit également le signe linguistique comme étant composé d'un signifiant et d'un signifié, qui représentent la combinaison d'une image acoustique et d'un concept. Le lien qui unit le signifiant et le signifié est dit arbitraire. Le mot arbitraire évoque aussi le fait que le signifiant ne dépend pas seulement du libre choix du sujet-parlant.

2.1.1. Langue et Parole

Pour Saussure, l'objet est la langue et la matière est la parole. La langue se définit comme « un code, en d'autres termes, c'est la mise en correspondance d'images auditives et de concepts ».

¹ *Idiome* : terme générique qui désigne l'ensemble des structures linguistiques parlées sur le globe (langues, dialectes, créoles, patois, parlars, etc.), quel que soit leur degré de développement, dotées ou non d'une tradition écrite (Coseriu, 1952 ; trad. A. Jacquet-Andrieu (1977)).

Elle met en jeu les facultés de compréhension de l'esprit, avant tout la mémoire. La parole est « l'utilisation, la mise en œuvre de ce code par les sujets parlants » (Ducrot *et al*, 1994 : 245). Toute activité liée au langage appartient à la parole. Quant à la Parole, elle se définit comme l'actualisation concrète de la Langue. Elle comporte une dimension individuelle, intentionnelle et affective. Saussure précise clairement que « [...] c'est une production individuelle, un acte volontaire » (Saussure, 1969/1916 : 38).

Le code linguistique consiste en une multitude de signes isolés (mots, morphèmes), chacun associe un groupement sonore particulier à un sens donné. Selon Saussure, dans la langue seraient emmagasinés des signes. Lors de l'organisation des signes en phrases, une activité intellectuelle est impliquée, elle est donc attribuée à la parole. Saussure sous-entend que la phrase relève de la parole.

La parole est « un phénomène physique et concret qui peut être analysé soit directement, à l'aide de l'oreille humaine, soit grâce à des méthodes et à des instruments analogues à ceux qu'on utilise en sciences physiques » (Dubois *et al*, 1994). L'articulation de la voix donne naissance à un segment phonétique. La parole comprend trois phases : premièrement, la production de la chaîne sonore par les organes dits de la parole (articulation et phonation, *cf. supra*), deuxièmement, la transmission du message à l'aide d'une onde sonore (les phénomènes vibratoires et acoustiques de la parole), enfin, la réception de cette onde sonore par l'oreille humaine et sa reconnaissance comme une série d'éléments de valeur distinctive.

À la distinction de la langue et de la parole, Chomsky assimile l'opposition compétence performance linguistique. Il comprend la compétence comme la possibilité de construire et de reconnaître une infinité de phrases grammaticales correctes, d'interpréter celles qui ont du sens, de déceler celles qui sont ambiguës. La performance relève de la connaissance du monde et d'autrui, ainsi que d'une pratique des relations humaines qui peut paraître indépendante de l'activité linguistique. La langue doit pouvoir être étudiée indépendamment de la parole, l'inverse étant impossible ; la compétence est censée être étudiée avant la performance et être le fondement nécessaire à l'étude de celle-ci.

Si toutes les langues ont un fondement commun, c'est parce qu'elles ont pour objectif de permettre aux hommes d'exprimer leurs pensées. Selon cette conception, la langue serait la représentation des pensées – la parole en étant le miroir – et elle comporte une analogie interne

avec le contenu qu'elle véhicule.

La langue est généralement définie comme « un code », la mise en correspondance « [d']images auditives » et de « concepts » (Ducrot *et al.*, 1972 : 293). Elle est passive et comporte deux caractéristiques. D'une part, le code linguistique serait une multitude de signes isolés, dont chacun associe un groupement phonique spécifique à un sens particulier. Quant à l'organisation des signes en phrases et à leur combinatoire, pour constituer une unité de sens plus étendue, elle relève d'une activité intellectuelle.

Les êtres humains sont passés par plusieurs stades de développement avant de s'exprimer par la Parole. Il semble qu'il existe trois stades par lesquels les hommes sont passés pour arriver du cri aux signes institués (Rousseau, 2008 : 49-51). Le cri constitue la première phase, il s'agit d'un langage monosyllabique qui exprime les besoins naturels. Le second est composé de phrases exprimant les passions et enfin, le dernier est à base d'idées générales, exprimant des besoins rationnels.

2.1.2. Naissance du langage – Neandertal

On pensait que les Sapiens venus d'Afrique, il y a cent mille ans et arrivés successivement au Moyen-Orient, en Asie et en Europe, avaient commencé à parler, afin de communiquer avec leurs congénères, poussés par leur instinct de survie. En anthropologie, cette idée, bien que controversée (Heim, 2002 : 129-134), a montré que la parole existe depuis les Néandertaliens, car selon cet auteur, il s'avère qu'après une analyse approfondie de leur crâne, il était adapté à l'usage de la parole. En étudiant les mécanismes du cerveau qui avaient pu donner naissance au langage, les chercheurs se sont centrés sur l'hémisphère gauche et, plus particulièrement, sur deux zones (l'aire de Broca, AB 44 et 45 et l'aire de Wernicke, AB 22) qui peuvent déterminer la capacité d'articuler et de produire des mots. Selon les conclusions de ces chercheurs, l'homme aurait pu d'emblée développer l'usage de la parole (Kaplun, 2012 : 145-147).

2.1.3. Langage et cerveau

Le langage n'est apparu que lorsque l'Homme et les espèces qui l'ont précédé ont su concevoir et ordonner des actions, élaborer et classer les représentations mentales des objets, des événements et des relations. De même, bien avant de prononcer leurs premiers mots et leurs premières phrases, les très jeunes enfants conçoivent et manipulent les concepts et commandent d'innombrables actions. Les centres neuronaux assurant certaines opérations syntaxiques

semblent donc se développer de façon autonome. En effet, le cerveau, plus précisément, l'encéphale, traite le langage grâce à l'interaction de trois ensembles de structures neuronales.

Tout d'abord, divers systèmes neuronaux des deux hémisphères cérébraux participent aux représentations des interactions non linguistiques entre le corps et l'environnement perçu, à travers les systèmes sensoriels (visuel et auditif en particulier pour le langage) et moteurs. Deuxièmement, un ensemble plus petit de structures neuronales, généralement situées dans l'hémisphère gauche, représente les phonèmes, leurs combinatoires, pour former des mots et les règles morphosyntaxiques de leur concaténation en phrases.

Enfin, le troisième ensemble de structures, également présent dans l'hémisphère gauche, essentiellement, coordonne les deux premiers (Damasio *et al*, 1992).

Pour Déjerine, le langage est un instrument de la pensée, il est possible de perdre la parole et l'écriture, moyens d'expressions du langage, sans pour autant perdre le langage intérieur. Les travaux de Sokolov vont dans le sens de ceux de Déjerine qui considère : « [...] Ou bien nous pensons avec des images d'objets, ou bien nous pensons avec des images de mots [...] c'est-à-dire que nous pensons à l'aide de notre langage intérieur [...] » et que « l'image auditive vient réveiller les images motrices correspondantes ». Sokolov confirme également qu'il existe une activité des muscles du plancher de la bouche en concomitance de la pensée verbale.

2.1.4. Pensée sans langage

Lordat, pionnier en la matière, publie ses premiers écrits sur l'aphasie qu'il appelait *alalie* en 1820 et 1823, alors même qu'il avait soigné Broussonet, devenu aphasique à la suite d'un AVC en 1807 et, dès 1808, avec Candolle, il évoque l'hémisphère gauche comme intervenant dans le fonctionnement du langage (Nespoulous, 2013). En décrivant l'aphasie transitoire qu'il vivra en 1825, Lordat stipule qu'avant de parler, il faut circonscrire en pensée le sujet et diviser le sujet principal en pensées parallèles ou en propositions : « Je sais d'après mon expérience qu'on peut penser, combiner des choses abstraites et bien les distinguer sans avoir aucun mot pour les exprimer et sans y penser le moins du monde ».

Un autre médecin, le Docteur Saloz a légué également son expérience d'aphasique, en 1918, et contrairement à Lordat, il se sentait intellectuellement diminué : « J'avais à certains moments l'impression comme d'un voile qui s'appesantit sur moi et me rendait (sic) mes pensées floues comme dans un rêve les yeux ouverts ; j'avais le sentiment lointain des choses déjà vues ».

L'auto-observation du philosophe Eldwin Alexander devenu aphasique et cité par Steiner (1990) est la suivante : « Pour l'aphasique, les idées, les connaissances, la compréhension, les significations, la sémantique, les pensées, les souvenirs et les raisons viennent en premier et le langage en second ». Il continue en disant « [...] il est là après l'attaque la même personne, avec les mêmes idéologies et les mêmes préjugés. Simplement, il ne parle plus... ». « Les aphasiques perdent non seulement la capacité de s'exprimer ou de comprendre, mais aussi le langage intérieur dans la même proportion que le langage extérieur ».

L'étude de Lhermitte (1983/1986) montre des ressemblances entre les malades atteints de lésions frontales et les enfants, ils auraient les mêmes comportements d'imitation et d'utilisation.

L'enfant naît avec un cerveau immature et son développement n'est atteint qu'à l'âge de la puberté, fait qui s'explique avec la *myélinisation frontale*, l'une des plus tardives.

Le langage est omniprésent chez l'homme adulte, normal et il présente une certaine indépendance, par rapport à la pensée, même si celle-ci se forme en appui sur le langage (Delacroix, 1934). En effet, il joue un rôle important dans son développement et dans la vie mentale. La question qui intéresse les scientifiques est de savoir si les aphasiques conservent leur langage intérieur. Le langage n'est sans doute pas indispensable pour penser, mais il peut faciliter ce travail intellectuel. Le docteur Saloz, disait qu'il ne pouvait réfléchir qu'en chuchotant.

2.1.5. Rôle du langage dans la pensée

Il est difficile de séparer la pensée du langage, car ces deux fonctions interagissent en permanence chez le sujet normal. Pour Saussure, la langue n'est pas destinée à représenter la pensée, comme le suggèrent les comparatistes, et elle n'est pas seulement un moyen de communication. En revanche, il insiste sur le fait que la pensée est considérée avant le langage et se prête à toutes les analyses possibles et que le langage doit l'imiter à sa façon. Lordat (1843) reconnaissant que la perte du langage constitue un handicap pour la pensée, lorsqu'il écrivait :

Aussi, tout en reconnaissant l'utilité du langage pour la conservation des idées pour en faire des archives et pour les transmettre, je n'ai pas pu souscrire à tout ce que Condillac a dit sur ma nécessité, l'indispensabilité des signes verbaux pour la pensée (Lordat, 1843 : 349).

Les aphasiques souffrent d'isolement social. Puisque parler, c'est d'abord exprimer ses espoirs, ses craintes, ses désirs, est c'est surtout un partage avec les autres humains. L'impact de l'affect dans le langage et du langage dans l'affect existe depuis la naissance.

Le langage remplit de multiples fonctions dont la première est affective, ensuite l'information qu'il fournit au monde extérieur est une formalisation de la pensée qui lui donne une valeur de communication et une précision plus au moins grande (Laplane, 1997 : 123-124). En reconnaissant que le langage sert à la pensée pour exprimer plusieurs choses, il ne s'agit pas non plus de réduire la pensée au langage. Notre façon de penser est influencée par la façon dont nous nous exprimons, puisque les mots font partie intégrante des réseaux conceptuels ; les enchainements de mots sont une source d'association d'idées. Il n'en résulte tout de même pas que notre façon de penser est totalement asservie à notre langage.

Le langage est indépendant de la pensée, le premier de ses rôles est de transmettre des pensées qui, sans lui, resteraient purement intérieures ou dont la communication se limiterait aux messages grossiers des signes non linguistiques (Laplane, 1997 : 123-124).

Pour parvenir à communiquer, il faut que la pensée se soumette à des conventions sociales (les règles formelles, précises, qui permettent aux hommes de communiquer entre eux). La pensée résulterait d'un fonctionnement du cerveau dans lequel le langage joue sans doute un rôle. Et il s'avère que le langage est beaucoup plus dépendant de la pensée que le contraire.

D'un point de vue physiologique, la pensée est une production psychique, en appui sur l'encéphale (structures cérébrales dans leur entier), mais il est nécessaire de distinguer une pensée non verbale issue du fonctionnement des régions cérébrales non-linguistiques et une verbalisation de cette pensée, par la mise en action de la zone du langage de l'hémisphère gauche, en réseau avec d'autres structures cognitives de niveau supérieur : perception, attention mémorisation, etc. (conception connexionniste).

Pour les aphasiques, la mise en forme du langage et de l'énonciation peut poser des problèmes. Parfois, ces sujets-parlants n'utilisent pas de prépositions, ce qui peut changer le sens de la phrase. Mais le fait de ne pas arriver à exprimer clairement l'idée que l'on a en tête signifie une pensée à la recherche de sa formulation, ce qui appauvrit le langage.

La perte de la parole, chez l'aphasique n'altère en rien la conscience (Laplane, 1997 : 167) et la conscience n'est pas seulement la « connaissance de soi ». La fonction qu'Edelman attribue à la conscience supérieure pourrait nous amener à croire que le sentiment de continuité et de

mémoire joue un rôle dans le sentiment d'identité et par conséquent dans la conscience. Cependant, Laplane hésite à affirmer que la continuité joue un rôle dans la conscience.

Certaines lésions frontales ou des circuits frontaux peuvent en revanche, se traduire, non pas par la perte du langage, mais par la perte du parler. Il s'agit de personnes qui, sans trouble de la parole, vivent un désordre de la pensée et elles produisent est un langage asémantique, qui rompt la communication :

L'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant et un interlocuteur, dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ses mêmes sons (Dubois, 1973 : 96-97).

Les participants de la communication définissent les formes de l'échange dialogique ; ils y jouent un rôle déterminé, s'y situent *via* le « je », dans une dimension spatio-temporelle où se déroule l'énoncé dans son contexte situationnel, donc. Une communication s'établit quand le transfert de l'information est fait au moyen d'un message codé (sens élargi du terme), s'insérant dans un système de signes conventionnels (la langue), compris par l'interlocuteur. Ce système comporte donc plusieurs éléments, le « code », l'ensemble de règles de combinaison, propres à ce système de signes, *le canal*, moyen de transmission des signes. Le *locuteur*, celui qui parle est *l'émetteur*, qui sélectionne à l'intérieur du code un certain nombre de signaux, il les organise en un énoncé transmis au *destinataire* (ou *allocuté*), *récepteur-décodeur*, qui se sert de son « *substrat mémoriel vécu* » (Jacquet-Andrieu, 2012/2008 : 445)¹ pour comprendre et interpréter ce qu'il a entendu. Des éléments sélectionnés par l'émetteur et, enfin, *le recodage* est l'opération *via* laquelle le message codé reçoit une nouvelle forme (Dubois *et al*, 1973 : 94-95).

La théorie de la communication est la science générale de l'étude des codes ou systèmes sémiologiques de communication (Jacquet-Andrieu, 2008 : 447). Cette dernière précise encore : « [...] le code est l'ensemble de signes ou signaux conventionnels organisés en un système et destinés à transmettre de l'information » (p. 425), cependant l'auteur précise qu'il

¹ *Substrat mémoriel vécu* : Ensemble de savoir-faire acquis/appris et de connaissances représentées, organisées, dans un climat psycho-affectif spécifique. Il se construit en relation avec le monde extérieur à l'être (famille, société) et subit diverses influences consciemment ou non. Nous avons forgé cette expression pour répondre à un besoin didactique dans le contexte pluridisciplinaire de la communication linguistique normale et pathologique. [Jacquet-Andrieu (2008). *Langage de l'homme. De l'étude pluridisciplinaire à l'action transdisciplinaire*, Rapport d'HDR. Nanterre : Université Paris Nanterre, publié en 2012 (cf. Bibliographie)].

s'agit d'une approximation. Les unités du code et leurs lois de composition forment un langage. Par définition, chaque unité porte un seul sens (pas de synonymes), bien circonscrit (pas d'intersections de sens entre les signes du code). Pour des raisons didactiques, le langage est souvent assimilé à un code : il s'agit d'une métaphore utile mais réductrice. Le code linguistique est la langue (au sens de Système linguistique), souvent qualifiée de *code* en linguistique théorique. C'est un abus de langage car la relation entre *signifié* et *signifiant*, d'une part, et entre *signe* et *réfèrent*, d'autre part n'est pas univoque. En raison de la perméabilité sémantique et référentielle du signe linguistique, un *vocabulaire* peut avoir plusieurs sens et plusieurs *mots* peuvent rendre compte d'une acception unique, dans un contexte donné. En d'autres termes, plusieurs *vocables* peuvent correspondre à un même *réfèrent* et *vice versa*. Le réfèrent est ce à quoi renvoie un signe linguistique, dans la réalité extralinguistique, sans être toujours une donnée immédiate du réel (*Dict. de Linguistique*, p. 415 [Larousse]). Il est nécessaire d'éviter de confondre la relation signe/réalité extralinguistique avec le réfèrent lui-même, présent ou non, dans une situation de communication.

2.1.6. Langage écrit et écriture : déjà à Sumer, il y a 6 000 ans

L'Écriture est « *l'asservissement d'une picturalité à une gestualité* ». Elle est le fruit des besoins que les passions ont fait naître dans les sociétés. Il existe trois manières d'écrire correspondant à trois états selon lesquels les hommes sont rassemblés en nation (Rousseau, 2008 : 57).

À la question, pourquoi l'homme a-t-il voulu écrire, l'une des réponses pourrait être : parce qu'il a voulu préserver la mémoire sociale (Calvet, 2011). En 1996, ce dernier précise, que « l'écriture est ainsi subordonnée à la parole, elle a pour fonction de faire parler le locuteur absent, de prolonger son message bien au-delà de l'écho physique des sons qu'il a prononcés ». Cependant, les Sumériens seraient les concepteurs de l'écriture cunéiforme, adoptée pour transcrire de nombreuses langues : *sumérien, akkadien, élamite, éblaïte, hittite, urartéen, le vieux-perse*, l'écriture utilisée pour la correspondance diplomatique internationale et par les pharaons égyptiens. Le berceau de l'écriture serait selon les scientifiques, l'antique cité d'*Uruk* (soit la ville iraquienne, Warda actuelle), en Basse Mésopotamie, lieu historique où plusieurs scribes auraient eu l'idée révolutionnaire de concevoir l'écriture. Les tablettes les plus anciennes proviennent de la cité d'*Uruk*. L'écriture est née vers le cinquième millénaire avant

Jésus-Christ (Kaplun, 2012 : 161-162). Il reste donc admis que les premiers écrits sont d'origine sumérienne (dite *Uruk 3*, vers 3000 ans, avant Jésus-Christ).

Vers la fin de l'époque de Nagada III (vers l'an 3150 av. J-C.), l'écriture hiéroglyphique apparaît avec plus de 700 signes. Vers l'an 2600 av. J-C, une nouvelle étape est observée dans l'écriture, liée sans doute au développement de la transcription des « autobiographies funéraires ». Très tôt, les hiéroglyphes donnent naissance à une écriture cursive, simplifiant et schématisant les signes, elle est utilisée dans le domaine littéraire, épistolaire et administratif, pour l'écriture des hymnes, des maximes, des mythes sur des papyrus et des tablettes de bois stuqué. Des exercices d'école, des *papyri* administratifs ou comptables ont été retrouvés. L'invention dès le troisième millénaire de la fabrication du papier de papyrus, support léger et facilement transportable, fut d'une importance considérable (Margueron *et al*, 1996 : 102-107).

2.2. Didactique et Pédagogie

Le mot « didactique » est un terme emprunté au grec (*didaskein*), il signifie enseigner. En ce qui concerne les langues, certes, il s'agit de donner accès au code oral et écrit d'un idiome (savoirs linguistiques, lexicque, grammaire et règles fonctionnelles), il s'agit également d'enseigner les compétences de communication (savoir-faire) et les compétences culturelles, indissociables de la langue et qui facilitent le bon déroulement de l'échange linguistique.

La didactique se distingue de la pédagogie :

[...] qui est une activité impliquant une relation entre l'enseignant et l'apprenant, qui met l'accent sur des aspects psychoaffectifs et non sur la mise en œuvre de moyens d'enseignement... Il ne s'agit plus seulement de l'appropriation d'éléments linguistiques et du développement des compétences, mais aussi de la construction de l'individu par exemple comme adulte ou comme citoyen » (Martinez, 1996 : 4-5).

La didactique ne peut se concevoir qu'à travers un ensemble d'hypothèses et de principes qui permettent à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage, appelés méthodes d'enseignement. L'objectif de la méthodologie d'enseignement étant de faire des choix dans des contextes didactiques variés, face à des apprenants différents : âge, niveau d'études, attentes et objectifs (Martinez, 1996 : 5-6). Selon la culture de chacun, les traditions du système éducatif de chaque pays, la méthodologie employée sera différente.

En résumé, la didactique des langues aujourd'hui est essentiellement une formation centrée sur les pratiques de classe, avec une visée pragmatique, en ce sens qu'elle se préoccupe des pratiques et des problèmes, sur le terrain. La formation met en exergue tout ce qui a trait aux

méthodologies. Il est important d'utiliser des outils multimédias, en ayant un regard critique sur leur qualité et leur pertinence pédagogique, en fonction du public auquel l'enseignant est confronté. Les programmes d'enseignement et les activités pédagogiques sont mis en place en accord avec les besoins langagiers des apprenants.

2.2.1. Didactique en Haut-Moyen Âge

Les besoins de l'Église exigeaient que les missionnaires fixassent leurs efforts sur une pédagogie pour le niveau élémentaire. Vers les VI^e-VII^e siècles, les grammairiens furent confrontés à deux problèmes : d'une part, l'enseignement du latin comme langue étrangère, vivante et, d'autre part, la christianisation du contenu des traités antiques. L'enseignement du latin, langue étrangère, restait l'étude de la grammaire la plus avancée de Donat et l'adaptation des doctrines anciennes aux besoins de l'Église. Jusqu'à l'époque carolingienne, les commentaires restent très fidèles au texte, à l'exception de Virgile le Grammairien qui osa introduire sa vision nouvelle, pendant la première moitié du VII^e siècle, et tenta d'expliquer les techniques absconses des ecclésiastiques.

Le deuxième apport des carolingiens est l'étude de la grammaire et la redécouverte des *Institutiones Grammaticae de Priscien* qui consistent à copier, recopier, gloser et abréger. Étant donné les difficultés pédagogiques de cette doctrine, elle restait inaccessible à la majorité des étudiants (Auroux, 1992 : 84-86).

2.2.2. Renaissance et Pédagogie

La renaissance fut marquée par de nombreux travaux philosophiques, par le mouvement de la pensée humaniste qui a voulu briser le monopole de l'Église sur la vie intellectuelle, mais cette période est également connue pour ses intéressants travaux de didactique. Nombre de textes, développent des arguments de bon sens et d'humanité, de respect de l'élève ; plus particulièrement, l'éducation est évoquée chez Rabelais, Érasme, Montaigne, Pic de la Mirandole.

Pour les humanistes des XV^e et XVI^e siècles, la pédagogie est domaine particulièrement important. Ils soutiennent l'idée que l'enfant doit être formé d'une manière continue et progressive, de sa naissance à l'âge adulte, pour devenir un homme conforme à l'idéal professé par les humanistes, l'harmonie étant l'un des maîtres mots. Les humanistes s'opposent à l'enseignement traditionnel, accompagné fréquemment de coups. À ce sujet, Érasme (1529)

déclara qu'il faut former les enfants à la vertu et aux lettres dans un esprit libéral, dès la naissance. Ces idées humanistes ont débouché sur la création de nouvelles écoles dans toute l'Europe qui forma la nouvelle élite administrative des États. Dans ce chapitre, nous choisirons d'arrêter notre attention sur trois grandes figures de l'époque Rabelais, Montaigne et Comenius.

2.2.2.1. Rabelais

Moine, puis médecin, il a étudié la scolastique et il avait grande foi en l'homme : l'instruction rend l'homme bon et l'élève, il peut accumuler toutes les connaissances possibles sur tous les sujets. Rabelais fut l'un des premiers de son époque à comprendre l'importance de l'éducation scientifique : elle enrichit l'individu et le rend plus intelligent, d'après lui. Plus encore Rabelais, tout comme Montaigne d'ailleurs, considèrent que la science et la conscience sont interdépendantes, devenir savant veut aussi dire être honnête homme. Dans le *Gargantua*, Rabelais dénonce l'éducation traditionnelle et son dogmatisme religieux qui n'admet aucune évolution, puisqu'il est fondé sur des préceptes divins. Il critique sa sévérité. L'humanisme pédagogique s'oppose alors à l'enseignement scolastique, en imposant l'étude des lettres latines et grecques, en s'appuyant sur des textes authentiques.

2.2.2.2. Montaigne

Michel de Montaigne est d'abord un penseur de son époque, dont les idées sur l'éducation sont proches de celles mises en pratique dans les premiers collèges jésuites. Il est aussi, mais dans un second temps, « le fondateur d'une lignée pédagogique, critique des institutions, contrepoint nécessaire des systèmes éducatifs ».

Montaigne a réinventé l'éducation à partir des *moralisa* ou à partir de questions pratiques, comme celles que Plutarque aborde, en désaccord et incompréhension avec le système scolaire formaliste et inefficace de l'époque. Il affirme la dimension pragmatique de l'éducation, en soulignant la nécessité d'une conjonction de la philosophie et de l'expérience que l'on tire soi-même. Cependant :

La séparation entre la discipline de l'école et le travail journalier est quelque chose d'inévitable, tant qu'on essaiera de discipliner l'enfant au moyen de problèmes intellectuels créés ad hoc, au lieu de le placer dans des conditions de vie et d'activité qui font naître ces problèmes au fur et à mesure que l'enfant vit et agit (Dewey, 1913 : 49).

Le propos de Montaigne n'est pas de rappeler le caractère progressif de l'apprentissage et le rôle de l'habitude acquise, comme le faisait Érasme, mais de souligner que l'apprentissage est

d'autant plus fructueux si les savoirs à enseigner sont présentés progressivement, s'ils sont gradués, successifs et variés, afin de ne pas lasser l'apprenant.

Montaigne n'adhérait pas à l'éducation sous l'effet de l'inculcation de savoirs inutiles, il concevait l'éducation philosophique plutôt comme un retour à l'essentiel : la formation du jugement et des mœurs, contrairement à l'éducation couramment pratiquée, où primaient le discours du maître et la répétition servile. Cette conception de l'éducation philosophique ne convenait pas à Montaigne pour qui la tâche du maître consistait à conduire habilement la discussion, en laissant l'initiative de la parole à l'élève.

Et plutôt que d'inciter son élève à répéter ses propres propos, le « précepteur » (terme employé par Montaigne) préfère le laisser choisir et discerner, s'exprimer, s'efforcer de comprendre et de faire comprendre. En observant son comportement, le maître doit pouvoir juger si son disciple tire profit de ce qu'il a appris et s'il est capable de l'appliquer dans d'autres situations.

Le maître est là pour transmettre des connaissances, présenter la diversité des opinions existantes, et non pas pour inculquer des dogmes. Le précepteur joue plusieurs rôles, celui d'aider et de guider l'enfant, d'être à son écoute, de demeurer attentif à sa progression, mais aussi d'être autoritaire. Le savoir que le maître doit transmettre ne se limite pas au contenu des livres. Il opte pour un apprentissage personnel et ouvert sur le monde :

Sçavoir par cœur n'est pas sçavoir ; c'est tenir ce qu'on a donné en garde à Sa mémoire. Ce qu'on sçait droitement, on en dispose, sans regardr au patron, sans tourner les yeulx vers son livre. Facheuse suffisance, qu'une suffisance purement livresque ! Je m'attens qu'elle serve d'ornement, non de fondement.

Montaigne a directement abordé les questions de pédagogie dans les essais intitulés « Du pédantisme » et « De l'institution des enfants », dans le premier livre des *Essais*, tout comme, de manière indirecte, dans « De l'affection des pères aux enfants » (livre II, chap. VIII), « Des livres » (livre II, chap. X) et « De l'Art de conférer » (livre III, ch. VIII). Il propose d'orienter l'éducation vers le développement de l'esprit critique chez l'élève et la permanence du dialogue.

Exposée dans le chapitre XXV du livre I des *Essais*, dédié « À Madame Diane de Foix, comtesse de Gurson », cette philosophie est pour Montaigne l'occasion de préciser sa pensée et en même temps, d'exposer les principes nécessaires, à ses yeux, pour l'éducation du jeune enfant. Le rôle du maître et de l'élève sont clairement définis, le professeur se doit d'être ferme

mais attentif, sage plus que docte. Le contenu de l'enseignement est précisé : il est fondé sur la méditation de quelques grands textes, mais aussi la lecture de récits historiques. L'enseignement doit former le jugement et éveiller la conscience de l'élève, viser le développement harmonieux de la pensée, plutôt que de remplir la mémoire.

Montaigne insiste également sur l'importance de l'enseignement des langues et il estime que les enfants doivent d'abord « bien connaître [leur] langue », mais aussi « celle de [leurs] voisins ». Pour ce faire, il conseille « la visite des pays étrangers », pour découvrir un autre univers et d'autres hommes, « pour rapporter surtout le caractère et les mœurs de ces nations, et pour froter et limer notre cervelle contre celle d'autrui ».

Il attribue un autre aspect important à l'éducation : les activités physiques, et il conseille vivement d'endurcir l'enfant en l'entraînant.

Le dialogue est privilégié entre le maître et l'élève, le maître doit s'adapter à son élève, et mettre ses connaissances aux services de ses apprenants. Montaigne critique l'enseignement collectif, selon lui le professeur ne peut pas accorder de l'attention à tous ses élèves, l'élève doit comprendre ce qu'il apprend et mettre à profit ce qu'il apprend *via* sa propre expérience, l'appliquer à ses connaissances dans différents domaines. L'enseignement de l'époque est tellement guidé que l'élève y perd toute autonomie.

Le maître doit s'adapter à l'élève, orienter son enseignement en fonction de lui, et lui inculquer la capacité au jugement critique, la faculté de juger par soi-même. Il doit l'orienter en fonction de ses aptitudes. Pas d'apprentissage par cœur, mais l'acquisition qui permet la compréhension et l'assimilation de ce que l'on étudie.

En somme, Montaigne s'est préoccupé de l'éducation pratique mais aussi de celle qui consiste à former le jugement et l'esprit d'abstraction, de compréhension qui oriente la volonté et la motivation.

2.2.2.3. Comenius

Jean Amos Comenius, à partir de 1630 environ, s'est essentiellement orienté vers la pédagogie, en particulier la composition de sa *Pansophie*, un système de pensée qui se veut exhaustif, traitant de tous les sujets : une véritable encyclopédie universelle qu'il conçoit comme moyen de salut par l'illumination de l'intelligence des hommes.

La pensée de Comenius a subi une influence occulte, perceptible dans tous ses écrits philosophiques et pédagogiques. L'idée de l'enseignement, tel qu'il le conçoit est une didactique adaptée, aisée et efficace ; il la considère infaillible et devant procurer à l'élève et au maître un « vif plaisir ». Sa *pédagogie formative* met l'accent sur la formation de la personnalité de l'élève, ce qui contraste avec la pédagogie traditionnelle, beaucoup plus dogmatique, ne cherchant qu'à apporter du savoir. Il prône le développement de l'intelligence et, par voie de conséquences, les aptitudes.

Comenius expose le but de sa didactique :

Mais j'ose promettre, moi, une grande didactique, c'est-à-dire un art universel qui permet d'enseigner tout à tous avec un résultat infaillible ; d'enseigner vite, sans lassitude ni ennui chez les élèves et chez les maîtres, mais au contraire dans le plus vif plaisir ; de donner un enseignement solide, surtout pas superficiel ou formel, en amenant les élèves à la vraie science, à des mœurs aimables et à la piété de cœur. Enfin, je démontre tout cela *a priori*, c'est-à-dire en le tirant de la nature immuable des choses ; comme d'une source vive coulent sans cesse des ruisseaux qui s'unissent finalement en un seul fleuve, j'établis une technique universelle qui permet de fonder des écoles universelles¹.

Il considère que le maître doit être : « Serein et affectueux, il traitera ses élèves avec une douceur et une indulgence paternelle, avec fermeté, mais sans sévérité, et il aura pour chacun une parole bienveillante d'encouragement ». L'école doit être « un lieu de joie et de bonheur ». La méthode coménienne d'éducation a apporté plusieurs innovations.

- La socialisation des enfants et la formation de leur caractère par l'école, « la pédagogie de la communication et l'affectivité occupent un rôle prépondérant ». L'un des buts de l'éducation est de tisser des liens solides entre les hommes ».

L'égalité scolaire pour tous les enfants (Heyberger, 1928 : 125-126), sachant que « *recevoir l'instruction scolaire est un privilège [...]* (Prévot, 1981 : 279), citant la Grande didactique.

- Comenius défend les méthodes actives développées par Claparède, Ferrière et Freinet, tout comme Montaigne : « Ainsi notre méthode d'enseignement donne-t-elle aux élèves toute latitude d'agir ». Telle est la question que se pose Comenius (Prévot, 1981 : 50), l'un des précurseurs aussi de l'incidence de la génétique, en psychologie du développement, et le fondateur d'une didactique de la progression adaptée au sujet, et aux paliers de son développement psychoaffectif et intellectuel (Prévot, 1981 : 271).

¹ Extrait de *La pédagogie de Comenius, 7^e Partie : l'art universel d'enseigner tout à tous*, cité in Prévot, J. (1981). *L'utopie éducative. Comenius*, p. 36.

- Il s'oppose fermement à une mémorisation servile des choses non comprises, ce qui rejoint la vision de Montaigne. « C'est faire violence à l'intelligence que de contraindre l'élève à accomplir une tâche au-dessus de son âge et de ses forces, de lui ordonner d'apprendre par cœur des choses insuffisamment expliquées ou formulées, ou bien de faire un exercice présenté trop brièvement ».

- Le système coménien présente un point fort important très actuel : la didactique des langues est l'adaptation « *du système éducatif à la personnalité de l'élève, quel que soient son âge et son niveau* ». Il ne s'agit donc plus d'une « *pédagogie traditionnelle, rigide et figée* », mais d'une « *pédagogie toute faite de nuances et de mesures en fonction de l'individualité de l'enfant* ».

- L'introduction de l'image (1638) fait sans doute de Comenius le précurseur de l'audiovisuel. Pour lui la primauté de l'enseignement de classe n'est pas le discours du maître mais sa voix. Il envisage « d'associer l'oreille et l'œil, la langue et la main [...], les idées, les mots et les gestes ». C'est sur cette idée très novatrice et de plein pied dans les courants actuels de la pédagogie et de la neuropsychologie, que l'image entre dans sa salle de classe, pour tous les enseignements : « théorèmes, règles, images ou emblèmes de la discipline abordée ».

La doctrine de Comenius a ouvert la voie qui conduisait de la chrétienté médiévale à la Réforme du siècle des Lumières. Au XVII^e siècle, son influence fut immense et durable mais, par la suite, il fut longtemps oublié. Il ne retrouva des adeptes qu'à la période du romantisme allemand et à la naissance du nationalisme moderne.

2.2.3. Didactique aux XVIII^e & XIX^e siècles

Entre le XVII^e et le XIX^e siècle, en Europe, le latin était préconisé, avec sa grammaire et sa rhétorique ; il constituait le moule pour toutes les méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère en milieu scolaire, en particulier la grammaire. Au milieu du XIX^e siècle, dans le monde anglo-saxon et germanique, la méthode dite « grammaire-traduction » apparaît. Dans les années 60 du XX^e siècle, en France, les méthodologies traditionnelles se généralisent ; elles renvoient à une pédagogie générale et à la grammaire dite traditionnelle (Puren, 1988). Le rôle du maître est de transmettre le système linguistique à travers des auteurs et des textes littéraires. L'approche vise la maîtrise du code, du vocabulaire (liste de mots) et de la grammaire (insistant sur la norme). Même si la primauté de cette méthode grammaire/traduction n'est pas

simplement une application de règles grammaticales, étant aussi une assimilation des formes linguistiques en vue d'être réemployées, elle sera remise en cause avec l'arrivée des méthodes directes, que nous développons juste après (Puren, 1988).

L'enseignement se centre surtout sur l'apprentissage de la langue écrite. L'approche est analytique, les outils sont des recueils de textes. La démarche didactique consiste à faire un travail de compréhension sur un texte, avec une explication du vocabulaire et de la grammaire, en s'appuyant sur la langue source de l'apprenant, la traduction et sur des exercices. Il s'agit donc, ici, d'un modèle qui prône l'imitation : une « pédagogie du modèle » qui ne permet pas le développement harmonieux d'une compétence de communication car les activités sont coupées de la réalité vécue, elles sont surtout centrées sur les règles de grammaires et les listes de mots par ordre alphabétique. Cette méthode, d'une complexité inutile, surcharge l'esprit des apprenants (Puren, 1988 : 36).

La méthode traditionnelle scolaire disparaîtra trois siècles plus tard, pour laisser place à l'audio-oral et à l'audio-visuel. La naissance de nouvelles méthodes serait due au changement du contexte d'enseignement scolaire des langues étrangères et au succès de ces nouvelles méthodologies (Puren, 1988 : 36).

2.2.4. Didactique des langues aujourd'hui

Communiquer dans une langue est extraordinaire. Le recours à une seule langue de communication dans le monde cosmopolite dans lequel nous vivons aujourd'hui devient impossible. Les échanges culturels et touristiques n'ont jamais été aussi importants qu'au XXI^e siècle, avec la mondialisation. L'importance d'une langue et son statut au plan mondial dépend du nombre de locuteurs qui la parlent. Huit langues ont plus de 100 millions de locuteurs (Calvet, 2011 : 255). En revanche, plus de mille cinq cent cinquante langues sont parlées par moins de mille locuteurs natifs, et elles représentent un quart des idiomes en tout.

2.2.4.1. Aspects cognitifs de l'enseignement/l'apprentissage

Actuellement, la didactique des langues accorde une place importante à la cognition, c'est-à-dire à l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées pour l'acquisition/apprentissage ; une meilleure connaissance des mécanismes de la mémoire montre que cette fonction cognitive supérieure y joue un rôle majeur.

L'étude des caractéristiques de la mémoire permet de réaliser des activités didactiques qui tiennent compte des spécificités cognitives des apprenants. Elle permet de rendre compte du fait que les connaissances nouvelles, dans chaque séquence d'informations, s'appuient sur les connaissances antérieures des étudiants : il s'agit du paramètre de la récursivité (Jacquet-Andrieu, 2011). De cette manière, les connaissances sont mobilisées de façon régulière, ce qui permet une mémorisation à long terme.

L'acquisition des connaissances, qu'elles soient déclaratives ou procédurales, requiert aussi la répétition, à condition d'éviter qu'elle soit servile. En effet, plus elles seront réutilisées, plus elles deviendront disponibles. Une réutilisation fréquente améliore les processus mnésiques de récupération des connaissances déclaratives et l'automatisation des connaissances procédurales (disponibilité). En outre, cette progression a l'avantage d'éviter de mettre l'apprenant en état de surcharge cognitive. En effet, une charge cognitive trop importante pour l'apprenant aura un effet délétère sur la mémorisation. De ce fait, il est nécessaire d'aider l'élève à organiser ses connaissances.

En début de l'apprentissage, il n'a pas encore la possibilité d'organiser ses connaissances spontanément puisqu'il est en train de les acquérir et de se les approprier (Tardif, 1992). L'enseignant doit présenter les informations en rendant explicites les liens entre les différents éléments, afin d'en faciliter le traitement cognitif et d'éviter une dispersion de l'attention (précurseur de la mémoire), en vue de faciliter le processus de mémorisation subséquent. En début d'apprentissage, il faut éviter qu'un grand nombre d'éléments à fort degré de corrélation soit présenté.

Pour l'étude du vocabulaire, deux démarches sont possibles. Privilégier une réflexion onomasiologique : en partant du sens d'un énoncé vers sa forme linguistique. Cette démarche repose sur une construction puis une vérification d'hypothèses. Elle a l'avantage d'être plus rentable et plus complète qu'une démarche sémasiologique (étude des significations à partir des mots pour accéder au sens), puisqu'elle permet d'améliorer la compréhension intuitive de la langue.

Par ailleurs, l'enseignement centré sur l'élève favorise la responsabilisation de l'apprenant dans son propre apprentissage, et le rend actif dans l'acquisition des connaissances qu'il intériorise, au sens littéral. L'enseignant peut solliciter l'imagination en proposant des activités de jeux de

rôle.

Pour que l'apprenant puisse être actif dans son apprentissage, il est important que l'enseignant prenne en compte les différents styles d'apprentissage. Il est souvent difficile de proposer des exercices, tâches et activités qui correspondent au profil cognitif de chaque apprenant. De ce fait, il faut favoriser la variété dans la conception des cours, en privilégiant la pluralité des canaux (visuel, auditif, etc.) et des sources (proxémique, gestuelle, etc.), afin que chaque apprenant construise sa propre compétence en langue.

2.2.4.2. Aspects socioculturels

La didactique du FLE souligne la dimension sociale de l'apprentissage, notamment *via* l'interculturel. En effet, l'enseignement d'une langue étrangère suppose la prise en compte de la dimension culturelle de l'idiome. D'ailleurs, le CECRL¹ ne parle plus d'enseignement d'une langue, mais d'enseignement d'une compétence à communiquer langagièrement définie comme la réunion de plusieurs composantes : linguistique, sociolinguistique, et pragmatique. De nos jours, la didactique ne se limite plus à une vision strictement linguistique des faits de langue.

Si, relevant de la linguistique, la langue est le système abstrait qui constitue la compétence linguistique des sujets parlants, les actes de paroles résultent de comportements individuels et ils varient en fonction de la psychologie des sujets parlants, il existe donc bien une dimension psycholinguistique, laquelle concerne les processus par lesquels les sujets parlants attribuent une signification à leurs dires ou écrits, ainsi qu'à leur motivation ; la personnalité du sujet-parlant est partie prenante de la situation de la communication (*Dictionnaire Larousse*, 1972).

Pour la psycholinguistique textuelle, le problème n'est pas seulement de savoir si telle ou telle opération est nécessaire ou obligatoire pour le traitement linguistique du texte : il s'agit de savoir également, si elle est réalisable et indispensable pour tel locuteur, dans tel contexte, et à quelle étape du traitement du texte (Coirier *et al*, 1996 : 254).

L'utilisation d'une langue est soumise à l'influence des paramètres socioculturels : les normes sociales, les savoir-être et les rituels sociaux dans la relation interpersonnelle. « La composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes » (CECRL,

¹ CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues.

2001).

De même, la composante pragmatique, qui permet d'utiliser les ressources de la langue, en s'appuyant sur des scénarios d'échanges interactionnels, est fortement influencée par les environnements culturels dans lesquels s'inscrit la communication. La dimension socioculturelle est donc centrale dans la communication car c'est là que s'insère la production cognitive du locuteur et son identité propre qui elle relève plus de marqueurs émotionnels, somatiques (Damasio, 2010). C'est pourquoi, il est de plus en plus courant de trouver des séquences centrées sur un point culturel dans les méthodes de langues. En outre, l'enseignement s'appuie sur des documents authentiques qui illustrent des situations réelles de communication. Cependant, il ne suffit pas de présenter les éléments linguistiques dans leur contexte d'utilisation, pour que l'apprenant soit en mesure d'utiliser sa compétence sociolinguistique en situation réelle. Une étape de contextualisation est nécessaire, à savoir une analyse des unités linguistiques récurrentes dans les contextes étudiés. Suite à cette analyse, les étudiants doivent évaluer dans quels autres contextes chaque unité linguistique peut être réemployée.

2.2.4.3. Méthodes d'enseignement

La méthodologie de l'enseignement des langues étrangères puise ses origines dans la l'histoire des besoins de la communication sociale (Martinez, 1996 : 49-51). Le terme méthodologie paraît « *trop monolithique et exclusif* » (Puren, 1988) et il préfère le vocable :

[...] approches (correspondant à des méthodologies diversifiées en fonction d'éléments externes aux apprenants eux-mêmes : différents objectifs, contenus, type de supports) et de démarches (méthodologies diversifiées en fonction des apprenants eux-mêmes, leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu).

2.2.4.4. Méthode directe

Au début du XX^e siècle, l'accélération des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques renvoient à de nouvelles méthodes d'enseignement des langues qui se centrent sur la communication orale. La méthode directe est officialisée en 1901 (Martinez, 1996 : 51-53). La naissance de ces méthodes traduit de nouveaux besoins d'apprentissage, de nouveaux contextes (idéologiques, économiques et militaires) voient le jour, assortis de nouveaux objectifs linguistiques, tournés vers la pratique de la langue et la maîtrise de l'idiome comme instrument de communication (Puren, 1988 : 97-100). La situation économique d'un lieu donné

requiert que les élèves connaissent le contexte socioéconomique et socioculturel qui s'y réfère, pour s'intégrer aisément dans la société qui les accueille. Quant au contexte militaire, il s'agit d'être prêt à combattre l'ennemi, s'il y a un état de guerre.

Comme nous l'avons dit plus haut, cette approche accorde la priorité à l'oral, sans prendre l'écrit en considération. Les règles de fonctionnement de la langue se dégagent en l'observant et en laissant le métalangage explicatif sous-jacent. On amène l'apprenant à comprendre, répéter et assimiler des éléments linguistiques en situation. Cependant, une première limite se dessine : le sujet-parlant ne peut pas rentrer dans les détails du sujet et connaître les termes précis.

Cette méthode a recours à plusieurs autres techniques : l'interrogation (question-réponse), l'intuition (deviner pour comprendre), l'imitation (l'apprenant imite l'enseignant) qui induit la répétition, une technique fondée sur l'entraînement de la mémoire. L'intérêt de la phonétique est également souligné pour l'enseignement d'une nouvelle langue (Rosset, 1909 : 231-276). Cette approche, dynamique et globaliste, manque de concepts théoriques et l'on se pose les questions suivantes : quelle progression prévoir ? Quel écrit enseigner et à quel moment l'introduire ?

Les principes de la méthode directe et intuitive sont :

- elle « désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage » (Puren, 1988 : 128).
- La Méthode orale désigne précisément cette pratique, hors du champ de l'écrit (Puren, 1988 : 128-134).
- La Méthode active concerne la cohérence méthodologique globale. Elle implique d'autres procédés, comme l'interrogation (les questions du maître sollicitent l'intérêt et la participation des apprenants), l'intuition (perception personnelle de l'apprenant).

La seconde fonction de la méthode active concerne le lien entre les didactiques d'une langue étrangère et la pédagogie générale qui comprend trois grands principes : la motivation, l'adaptation des contenus aux objectifs visés, et aux types de publics. La progression du contenu se fait du concret à l'abstrait, du simple au complexe. La méthode interrogative occupe

une place importante dans la méthode directe.

- L'imitation sollicite les capacités d'imitation (Pluche, 1735 : 22-325), en s'inspirant de la psychologie de l'enfant qui commence à imiter avant même d'apprendre (Zund-Burger, 1903 : 452).

- La répétition concerne l'enseignement du vocabulaire, elle est extensive et participe clairement de la mémorisation (Godart, 1903), tandis que pour la répétition de la grammaire, proche des exercices structuraux de la méthode audio-orale, il s'agit d'une répétition intensive. Cette dernière est « *une répétition à outrance par les exercices oraux* » (Puren, 1988 : 192-198), ce qui sera discuté plus loin. Les insuffisances de cette méthode sont l'hétérogénéité de la classe de langue, et la progression, à l'oral comme à l'écrit, est mal définie, par rapport aux profils très différenciés des apprenants (aptitudes, besoins, intérêt). Des facteurs internes sont aussi observés, comme l'insuffisance de la psychologie de l'apprentissage, de la description grammaticale, lexicale de la langue, de la pédagogie de référence.

2.2.4.5. Méthode Active

L'échec de la méthode directe et la nécessité d'une nouvelle pédagogie, après la première guerre mondiale, ont amené la méthode dite active (Puren, 1988 : 221), où les exercices écrits prennent plus de place que dans la méthode directe, tout en gardant l'accent sur la prononciation et les processus centrés sur l'imitation. Même si la méthode intuitive garde une position dominante, dans cette période, le recours à la traduction en classe est plus fréquent. Quant à l'enseignement de la grammaire, il consiste à en éclairer les difficultés en les expliquant au moment où elles apparaissent (Closset, 1950 : 44). La répétition extensive est la plus sollicitée. Une autre idée principale est de maintenir l'élève en état de participation active.

Trois objectifs sont visés : a) l'intégration de la culture, en s'appuyant sur des textes littéraires comme support culturel et linguistique ; b) le choix d'enseigner au moins une langue étrangère, pour l'enrichissement intellectuel des apprenants (Didier-Privat, 1925, cité par Puren, 1988) ; c) l'objectif pratique de la langue acquise/apprise qui est d'ordre socioculturel et permettra aux apprenants une intégration naturelle dans la société étrangère concernée (Berger, 1947).

2.2.4.6. Approche audio-orale (Situational Language Teaching)

La méthode audio-orale s'inspire de différents travaux de linguistique appliquée et vise à

donner des bases scientifiques à cet enseignement des langues, centré sur l'oral et sur la mise en situation des contenus, lors de l'acquisition/apprentissage. L'idée est de choisir des éléments linguistiques (Palmer *et al*, 1936) et d'évaluer dans quels contextes ils peuvent apparaître, tout en créant une progression dans la complexification des contenus.

Nombre d'auteurs envisagent la priorité de l'oral de la langue cible en classe, les nouveaux éléments sont toujours introduits en situation (Richard *et al*, 1989). La place du vocabulaire et de la grammaire est raisonnée ; la lecture et l'écriture sont introduites dès que les apprenants ont acquis suffisamment de connaissances à l'oral, ce qui leur permet d'accéder au langage écrit.

Aux États-Unis, la Seconde Guerre mondiale a suscité l'enseignement et la diffusion des langues étrangères. Sur le plan théorique, les didacticiens se sont inspirés de la théorie de linguistique générale de Bloomfield (1955), spécialiste des langues amérindiennes. Le succès de la nouvelle méthode est dû en grande partie à la forte exposition de l'apprenant à la langue cible. L'apport de la *linguistique appliquée* est observé à travers l'intérêt pour l'origine de l'erreur commise par l'apprenant (approche contrastive) qui peut être le résultat de plusieurs facteurs, comme nous le verrons plus loin, à propos de l'aphasie qui, de ce point de vue est un miroir grossissant.

Dans cette orientation, la méthode audio-orale américaine (MAO) s'est appuyée sur les travaux des disciples de Bloomfield, S. Zeling et Z.S Harris, précurseurs de la linguistique distributionnelle. Sur l'axe paradigmatique, ils indiquent les mots qui peuvent se substituer à un autre, à un endroit précis de la chaîne parlée. Sur l'axe syntagmatique, des structures régulières sont repérées (Puren, 1988).

Cette méthode se fonde sur deux bases : la linguistique structurale Saussure (1919/1916) et la psychologie du comportement. Pour Saussure (1891), un idiome, à tout moment de son existence, présente une certaine forme d'organisation qui ne relève pas seulement d'une fonction de représentation déjà fixée et qui préexisterait à son emploi ; cette fonction résulte aussi de la communication elle-même.

L'activité linguistique joue un rôle dans l'évolution de la langue. Le code linguistique, appelé parole, dans le *Cours de linguistique générale*, est une des causes essentielles de son changement qui ne doit pas être vu comme une destruction ou une désorganisation

grammaticale de la langue, comme le sous-entend Bopp. Ces changements linguistiques peuvent être : l'analogie, qui renforce la description des classifications, et le changement phonétique ; le fait grammatical en lui-même n'est pas atteint, bien que la marque du pluriel soit modifiée, par exemple, en vieux français, *animals* est devenu *animaux*,

La langue est un « système », une « structure » organisée dont les éléments n'ont aucun caractère propre indépendamment de leurs relations mutuelles à l'intérieur du tout. L'unité linguistique a une valeur. Divers auteurs décrivent trois conceptions de la valeur (Ducrot *et al*, 1995 : 37).

Pour éclaircir cette notion de valeur, ils choisissent de se référer à une pièce de monnaie : Premièrement, l'intérêt de l'analyse de Saussure se porte sur la valeur d'échange de l'objet :

a) l'objet peut être échangé contre un objet de nature différente (marchandise), en d'autres termes, le pouvoir d'échange du signe linguistique est la possibilité de désigner au moyen de son signifiant, une réalité extralinguistique ; b) l'analyse se réfère aux rapports établis entre cet objet et un objet de même nature (le taux d'échange entre la pièce de monnaie et d'autres monnaies, par exemple), autrement dit, Saussure nous dit que le signe linguistique établit des rapports avec les autres signes dans la langue ; c) le pouvoir d'échange d'un objet est forcément conditionné par ses rapports (une dévaluation de la monnaie peut modifier son pouvoir d'achat), autrement dit, le pouvoir du signe est strictement conditionné par ses rapports avec les autres signes, dans la langue.

C'est grâce au système que le linguiste peut conférer une valeur au signe et nous pouvons choisir entre deux formes du même mot : l'alternance. Si nous devons faire le choix entre *cheval* et *chevaux*, ceci rend plus évidente une situation générale où le signe « pluriel » est déterminé par rapport au signe « singulier ». Pour l'opération de délimitation ou segmentation de la chaîne linguistique qui consiste à en découvrir les signes minimaux, par exemple chercher à savoir si les verbes *défaire* et *délayer* doivent être décomposés ou bien s'il faut les considérer simplement comme des signes élémentaires (Puren : 38). Cette opération demande de reconnaître les signes qui composent ces verbes et de les replacer dans une classification d'ensemble.

Enfin, l'identification, la reconnaissance d'un seul et même élément à travers ses multiples emplois dans des contextes et des situations différents. Par exemple, identifier le sens entre

deux expressions « adopter un enfant » et « adopter une mode » demande au locuteur de choisir les nuances de sens, même si elles sont éloignées. Et Saussure nous amène à nous interpellier sur comment décide-t-on de réunir telle ou telle nuance et de l'attribuer au signe. Selon lui, l'identification renvoie à l'ensemble de la langue, et une acceptation sémantique doit être attribuée au signe, même si elle est très éloignée du sens habituel du vocable en question. Ce qui reste commun aux saussuriens, c'est l'idée que l'aspect phonique et sémantique de l'unité linguistique renvoie toujours à toutes les autres unités, donc il n'est possible de reconnaître ou comprendre un signe qu'en « *entrant dans le jeu global de la langue* » (Puren : 39-40).

La linguistique structurale se fonde sur deux axes : paradigmatique (distribution des éléments dans l'énoncé) et syntagmatique (leur combinatoire). Paradigme en grammaire traditionnelle regroupent l'ensemble des formes fléchies que prend un morphème lexical combiné avec ses désinences casuelles ou verbales, selon le type de relation qu'il entretient avec les autres constituants de la phrase, le nombre, la personne, le temps. Pour un nom, prénom, ou adjectif ce serait la déclinaison, pour un verbe, c'est une conjugaison.

Rappelons qu'en linguistique, le paradigme est l'ensemble des unités entretenant entre elles un rapport virtuel de substituabilité. Saussure retient ce caractère virtuel (*Dictionnaire Larousse* : 342).

Selon F. Saussure, le syntagme est une combinaison de mots de la chaîne parlée, formant un groupe cohérent sur le plan du sens et de la grammaire. Selon Martinet (1960), le syntagme est une combinaison de monèmes (terme qu'il a introduit en linguistique) et de morphèmes. À la base, il évoque la phrase composée d'un syntagme nominal (SN) et d'un syntagme verbal (SV). En linguistique structurale, c'est un groupe d'éléments linguistiques formant une unité dans une organisation hiérarchisée (*Dictionnaire Larousse* : 467).

2.2.4.7. *Béhaviorisme*

Il s'agit d'une théorie du comportement, empruntée au modèle béhavioriste de la psychologie (Skinner, 1957). Le schéma stimulus/réponse/renforcement a pour objectif l'acquisition d'un comportement automatisé.

Aux États-Unis vers 1920, John Watson oppose à la philosophie une psychologie scientifique fondée sur l'étude des comportements observables et des états d'âmes du sujet. Ce courant appelé béhaviorisme s'inspire du conditionnement et choisit le terme apprentissage, pour

désigner la modification du comportement et sa fixation, dans l'association du stimulus et de la réponse. La théorie behavioriste s'explique *via* trois types d'association :

a) Le stimulus-réponse, ce peut être une syllabe ou un mot, mais ce couple n'est pas l'unité d'apprentissage, ce dernier n'étant pas fondé sur des associations conditionnées. Il mobilise des processus mentaux de niveau supérieur, de l'ordre de la représentation linguistique, imagée, parce que les couples de mots (chaussures-assiettes) sont imaginés par le sujet et placés dans des phrases (Kohler, 1971), un des précurseurs du Gestaltisme.

c) Le deuxième type est la série appelée aussi la chaîne ; les associationnistes considèrent que les éléments s'associent les uns aux autres comme dans une série. La première théorie stipule que le stimulus est, à la fois, l'élément premier, pour le suivant et la réponse, élément essentiel pour l'élément premier. La deuxième théorie stipule que l'apprentissage doit être facilitant, *via* une association (Lieury, 2005 : 25-26).

c) Le réseau d'associations est l'établissement de liens, de corrélations qui donne lieu à un ensemble d'interconnexions qui constitue un réseau associatif, base de la mémoire. Dans la conception associationniste, le mécanisme de base est la contiguïté, c'est-à-dire chaque fois que deux mots sont proches dans un discours « abeilles & miel », par exemple, ils sont associés *via* le mécanisme de contiguïté comme dans le conditionnement. Différentes classifications sont proposées : l'*opposition*, la *similitude*, la *subordination*, la *super-ordination*, la *causalité* et la *contiguïté*. Ces relations étaient déjà observées par Aristote et les philosophes associationnistes (Lieury, 2005 : 27-28). Cependant, le reproche fait au courant behavioriste est que la méthode se trouve hors des situations réelles et que le vocabulaire est restreint aux besoins immédiats de la leçon.

2.2.4.7.1. Éléments d'une controverse : Grammaire Générative

Chomsky après s'être intéressé à la formalisation des notions distributionnalistes de base entre 1960 et 1985, a proposé une conception nouvelle, dite générative, qui contredit les dogmes distributionnalistes. Cependant, du distributionnalisme, Chomsky retient le caractère explicite de la langue.

Le générativisme est « *un ensemble de règles, d'instructions dont l'application mécanique produit des énoncés admissibles de cette langue* ». Une grammaire pourrait être considérée

comme une description totale d'une langue, qui ne présuppose aucune connaissance linguistique, chez son utilisateur. Pour comprendre une grammaire, on a besoin de savoir opérer les manipulations élémentaires prescrites par les règles.

Deux exigences doivent être satisfaites : a) que la grammaire engendre tous les énoncés de la langue, sans exception ; b) que l'on puisse présenter dans cette grammaire le savoir intuitif du sujet-parlant sur sa langue maternelle (Ducrot *et al*, 1972 : 67).

Chomsky insiste sur le fait que la grammaire générative fournit la « [...] caractérisation mathématique d'une compétence possédée par les utilisateurs d'une langue donnée et non pas un modèle psychologique de leur activité ».

Selon Chomsky, pour chaque langue, il doit être possible de construire un modèle théorique, une grammaire directement observable et descriptible. L'enfant qui apprend sa langue maternelle génère sa propre grammaire, issue de plusieurs autres et d'exemples, entendus de la part des membres de son entourage, diversement contextualisés. Ses productions verbales seront jugées correctes ou incorrectes. L'enfant accomplit donc le même travail d'observation que le linguiste qui étudie une langue, mais plus inconsciemment : chacun dispose d'une facilité que l'autre n'a pas. L'enfant est guidé dans la construction spontanée de phrases par une connaissance innée, tandis que le linguiste qui travaille au niveau de la réflexion explicite doit faire le choix d'une théorie descriptive parmi de multiples possibilités. En revanche, il possède de multiples connaissances linguistiques que l'enfant acquiert peu à peu (Ducrot *et al*, 1972 : 69-70).

Certains adversaires de Chomsky lui reprochent d'une part, de départager diverses grammaires, à partir d'une même théorie. D'autre part, ils sous-entendent que rien n'oblige à penser qu'une langue soit construite selon des règles « simples ».

Les critiques sur cette méthode viennent des générativistes dont Chomsky (1957) est un précurseur. L'idée existait déjà chez Coseriu (1952) : ils refusent de voir le fonctionnement humain se comparer à une simple suite d'étapes d'apprentissage et soulignent que l'homme doué de langage possède une créativité illimitée. Ils expriment aussi leur rejet des exercices difficiles (coupés de la réalité) des apprenants (Martinez, 1996 : 58).

En revanche, Chomsky considère que les distributionalistes se basent sur des corpus finis d'énoncés, non représentatifs de la langue, dont les combinatoires possibles sont indéfinies,

respectant donc la créativité du sujet-parlant. En particulier, les critiques que Chomsky adresse à Skinner, sur les processus d'acquisition des langues, amènent les enseignants à prendre conscience des faiblesses des méthodes audio-orales (MAO) d'origine américaine, 1955-1960 et audio-visuelles (MAV), méthodes qui, inspirées du béhaviorisme, font passer l'acquisition d'une langue par l'accumulation d'habitudes verbales, *via* la répétition de modèles d'exercices structuraux.

Avec l'émergence d'un nouveau public, les méthodologies ont dû s'adapter à de nouveaux besoins. Le public est composé d'adultes et de travailleurs (Galisson, 1980) mais aussi d'officiers américains qui, dans les îles du Pacifique, devaient communiquer assez rapidement dans certaines langues, et en particulier en japonais.

Plusieurs facteurs sont à prendre en compte : le public visé (diversité des groupes : âge, niveau d'étude, etc.), les objectifs à atteindre (types de compétences à développer ?), les contenus à délimiter pour savoir quoi enseigner, leur organisation et la méthodologie afférente à mettre en œuvre, avec des supports adaptés.

2.2.4.7.2. Méthodes audio-visuelles

D'après Puren (1988), les bases des méthodes audiovisuelles (MAV) ont été créées entre les années 1950 et 1970 et résultent de deux courants de recherches, l'un aux Etats-Unis, l'autre en Europe : d'abord avec Guberina, professeur de français à l'université de Zagreb (Croatie) et issu du courant de la linguistique structurale des années 1950-1960. Une distinction est faite entre l'oral et l'écrit et la priorité est accordée à l'oral, comme le prouve la méthode SGAV, sous-jacente au *Français fondamental*, élaborée à partir de dialogues authentiques enregistrés. On s'intéresse particulièrement à la phonologie et aux activités de corrections phonétiques et à la morphosyntaxe. La traduction est écartée.

Cette théorie est définie comme étant structuro-globale (Guberina, 1939), se fonde sur la langue parlée qui est une structure de représentations verbales et/ou écrites.

Quant au Béhaviorisme (Puren, 1988 : 348), les concepteurs de cours audiovisuels se sont inspirés des recherches en psychologie de l'apprentissage. Le matériel linguistique est introduit visuellement (images fixes) et l'image est associée à une séquence phonique spécifique enregistrée sur bande magnétique : c'est la base de la *Structuro Global Audio Visual Theory* (Guenot, 1964 : 103), traduite en français par Théorie structuro-globale audio-visuelle (SGAV),

travaillée et adaptée au français et à diverses langues européennes modernes (anglais, espagnol, portugais, italien, etc.) au Centre de recherche et de diffusion du français (CREDIF). Grâce à ce système audio-visuel, l'élève s'habitue à répéter la phrase entendue en présence de l'image, il la mémorise peu à peu.

Coste (1978) distingue deux types d'images dans le SGAV, d'une part, les images - situations et d'autre part, les images-traductions. Il précise : « l'image sert à évoquer le signifié du signifiant linguistique » (Coste *et al*, 1971). Cependant, la faiblesse de ces méthodes est la répétition servile et la mémorisation de dialogues préfabriqués, partiellement coupés de la réalité, même s'ils l'imitent. Ils n'assurent ni une communication vraiment écologique, ni une bonne prononciation de la parole, si aucun travail précis de phonétique n'est effectué en laboratoire de langue audio-actif et interactif, parallèlement, dans ce contexte (Guberina, 1984 : 98).

En synthèse, l'association de l'oral et de l'image est au centre des approches MAV et SGAV, les activités sont construites grâce à cette association, en respectant une progression. Ces méthodes s'inspirent essentiellement de la linguistique structurale et de la psychologie béhavioriste. Elles se fondent sur des « situations » créées de toute pièce, à l'image de situations de la vie courante et qui permettent de rencontrer des éléments linguistiques présentés.

La leçon se déroule selon des phases suivantes : présentation, explication, répétition, mémorisation, correction, exploitation et transposition. La présentation du contenu concerne des supports variés, des textes, des images et/ou des séquences sonores qui y sont associées. La seconde phase est l'explication qui facilite l'accès au sens et à la compréhension qui, au départ, est globale, puis devient analytique.

À l'oral, les sons sont traités en fonction des habitudes sensorielles initiales. Les catégories grammaticales des différentes langues peuvent engendrer des difficultés. La démarche est intuitive, l'explication met en relief des variations phonétiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques. La traduction est exclue, le but est d'accéder à la signification d'un mot par divers procédés : le geste, la définition ou la mise en relation avec un élément déjà connu ou encore, en segmentant l'énoncé ou en donnant un contre-exemple.

Une phase de répétition et de mémorisation, avec correction phonétique est spécifiquement prévue dans le *curriculum*. La compétence passive diffère de l'active, car la reconnaissance des

sons ne permettra pas forcément leur production. Cependant, la répétition reste un moyen de fixation, l'idée générale est l'automatisation des comportements.

Enfin, la phase d'exploitation vise l'appropriation des éléments et leur réemploi dans des situations plus au moins proches de celles de la leçon. Ces opérations systématiques peuvent concerner le lexique, la syntaxe, la morphologie, afin qu'ils soient réemployés dans des situations données.

Une place plus importante est accordée à l'écrit, des documents authentiques aident à l'acquisition du vocabulaire (Galisson, 1971), une autonomie est laissée à l'apprenant et à sa créativité personnelle, afin qu'il puisse passer de l'intégration linguistique à la compétence de communication.

Dans l'ensemble, une évolution est observée, à partir des années 1970, comme nous venons de le montrer avec le niveau avancé. L'adaptation de la méthode au contexte scolaire et même à la pathologie le montre, même si le transfert des connaissances dans une situation de communication reste difficile, car les objectifs et la culture sont des points peu développés dans cette approche.

2.2.4.7.3. Approche Communicative

Les approches dites communicatives se sont développées dans les années 1970, à la suite des travaux de spécialistes des sciences du langage et de didacticiens anglo-saxons (Hymes, 1972 ; Canale *et al*, 1980 : 1-47 ; Widdowson, 1983). Les approches communicatives se distinguent de la méthode SGAV et, sur différents points, de la conception behavioriste de l'apprentissage (Skinner) qui se centre sur les comportements, les habitudes et les réflexes des apprenants.

La compétence de communication est considérée comme la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent à l'utilisation de la parole dans un échange socioculturel (Hymes, 1972). On distingue quatre composantes constitutives de la compétence de communication (Moirand, 1982) : une composante linguistique qui concerne la connaissance, l'appropriation (la capacité à les utiliser), des modèles phonologiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue, une composante discursive, qui représente la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et leur organisation, en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. Une composante référentielle correspond à la connaissance des domaines d'expérience, des

objets du monde et de leurs relations. Enfin, une composante socioculturelle (connaissances encyclopédiques) et l'appropriation des règles et normes sociales de l'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire socioculturelle et des relations entre les objets sociaux.

Enfin, pour le Cadre européen commun de référence (CECR, 2001), la compétence de communication correspond aux capacités d'un individu en général et d'un apprenant en particulier, à effectuer telle ou telle action et, ici, à communiquer dans la « langue cible ». Le développement des compétences est un objectif prioritaire pour l'enseignant. Les apprenants mettent en œuvre les compétences dont ils disposent et mobilisent les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer.

Le CECR distingue trois composantes de la compétence de communication : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

La compétence *linguistique* renvoie à la compétence lexicale qui est la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et grammaticaux. La compétence *grammaticale* est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité à les utiliser. La compétence *sémantique*, est la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens. Enfin, la compétence *phonologique* est la capacité de perception, d'intégration et de reproduction des unités sonores entendues et reconnues comme étant fonctionnelles dans la langue, et l'aptitude à les reproduire, les utiliser dans des contextes adaptés. Pour le sujet ordinaire, il s'agit d'une connaissance essentiellement implicite des traits phonétiques et phonologiques qui discriminent les sons de la parole en phonèmes et leur composition phonétique en mots, associée à la prosodie qui forme l'unité de l'énoncé. Enfin, la compétence orthoépique est la norme de prononciation d'une langue.

La compétence orthographique est la capacité de discrimination graphophonologique, qu'il s'agisse de correspondance phono-alphabétique ou phono-idéographique. Elle débouche sur la possibilité d'écrire une langue, sous-jacente à la compétence sémantico-syntaxique de l'écrit.

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés requises pour pratiquer une langue, dans sa dimension sociale. Cette compétence consiste à recourir au contexte et/ou à la situation de communication pour choisir la forme du message à construire et lui donner sens ; il en est de même pour le message reçu. Elle implique les intentions de

communication des locuteurs, leurs relations sociales et psychologiques, ainsi que le lieu et/ou du moment de communication : statut, rôle, âge, rang social, sexe, lieu de l'échange (qui parle, à qui, où, comment, pourquoi et quand ?). Cette compétence est aussi « culturelle » car l'utilisateur de la langue doit adapter son comportement verbal au système de valeurs de la culture étrangère dont il est en train d'apprendre l'idiome. Lors d'un échange linguistique, plusieurs règles sont à respecter, d'une part, celles des relations sociales (usage et choix des salutations, usage et formes d'adresse et, d'autre part, les règles de politesse (montrer de l'intérêt pour la santé de l'autre, exprimer l'admiration, soucis, etc.), expressions de la sagesse populaire, la distance gestuelle, les différences de registre (dialecte et accent). Cette compétence exige un certain nombre de connaissances factuelles qui s'intègrent dans une éthique du comportement.

La compétence pragmatique renvoie à l'acte sémique (ou acte de communication lui-même) et au choix des stratégies discursives, pour atteindre un but précis (organiser, structurer le discours, etc.).

La compétence de communication comprend quatre composantes principales (Coste, 1978 : 25-34) : une maîtrise linguistique des savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et au fonctionnement de la langue étrangère, en tant que système linguistique permettant de construire et actualiser des énoncés. Une composante de maîtrise textuelle, qui se réfère aux savoirs et savoir-faire, relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées (agencements et enchaînements transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation). Une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies de régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, les rôles, les intentions de ceux qui y prennent part. Enfin, une composante de maîtrise situationnelle, les savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui, dans une communauté et dans des circonstances données, peuvent affecter les choix opérés par les usagers de la langue. On retrouve bien ici une synthèse de la linguistique et du métalinguistique évoqué plus haut.

La progression de la communauté européenne requiert la création d'une méthode d'enseignement adaptée aux besoins du public. Cependant, de nombreuses questions concernant la construction d'une méthode qui conviendrait au plus grand nombre, la prise en

compte de la variation et des motivations personnelles, ainsi que l'adaptation des dispositifs pédagogiques et didactiques pour des catégories de public varie grandement.

La notion d'*acte de langage* a été mise en lumière par plusieurs philosophes (Austin, 1962 ; Searle, 1969), pour qui le langage est perçu d'abord, comme un moyen d'agir sur le réel mais aussi sur autrui, et que les formes linguistiques prennent sens dans leurs normes partagées.

Avec les méthodes précédentes, l'apprenant est confronté à l'apprentissage fastidieux de listes de mots, afin d'acquérir le lexique. Avec l'approche communicative et ses variantes, le contenu sémantique (notions, fonction) s'inscrit dans le jeu des activités discursives. L'idée est plutôt de classer le vocabulaire pour mieux le mémoriser et non simplement de l'accumuler sans pouvoir s'en servir par la suite.

La priorité de l'approche communicative est l'acquisition d'une compétence de communication car connaître le système linguistique sur le plan théorique est insuffisant, il faut également savoir l'intégrer de façon pertinente dans un contexte social (Bachmann *et al*, 1981).

Une difficulté majeure de l'enseignement d'une langue étrangère est de « mettre en didactique » la compétence de communication, car chaque apprenant met en place ses propres stratégies cognitives d'acquisition/apprentissage. Quatre grandes orientations en rendent compte :

- a) retour au sens, avec une grammaire des notions et une progression plus souple.
- b) techniques de répétition laissant la place à des exercices de communication réelle.
- c) place accordée à l'apprenant et ses besoins, situé au centre du processus d'apprentissage et de communication : il est sujet dynamique, actif durant l'acte de langage.
- d) savoir-faire enseignés.

L'enseignant s'intéresse aux erreurs commises par l'apprenant et dans cette optique, on opère un retour à sa langue maternelle, non pas au sens de (méthode contrastive), mais en expliquant les interférences entre les deux langues, dans le but de lui faire prendre conscience de la diversité linguistique. La traduction présente un grand intérêt sur le plan cognitif car les apprenants découvrent, dans la langue maternelle et la langue cible, comment les structures sont manipulées en situation, dans le discours concret.

Diverses critiques évoquent le manque de fiabilité de certains concepts. La question de l'utilisation des deux langues (LM et LC) doit être approfondie, et l'ancrage socioculturel et l'autonomie réelle de l'apprenant doivent également être soumis à des études plus précises (Galisson, 1980 : 109-129).

Après avoir défini la didactique des langues et précisé quelques facteurs concernant les techniques d'enseignement à prendre en compte, dans ce chapitre consacré à la didactique des langues, nous introduisons la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Cette méthode est spécifiquement enseignée à l'Université de Toulouse 2, nous considérons cette approche utile pour les apprenants d'une langue étrangère, certes, mais aussi pour certains sujets aphasiques. Pour commencer, nous exposerons les points forts et leur application éventuelle en aphasiologie, lors de la création de nos programmes de rééducation fonctionnelle du langage.

2.2.4.8. Méthode verbo-tonale (MVT) : éléments de description

La méthode verbo-tonale d'intégration phonétique de Guberina se fonde sur le lien entre parole et perception auditive et sur le principe de la « surdité phonologique » (nous parlerions d'agnosie auditive, au sens où l'apprenant entend, mais ne sait pas encore reconnaître un son et/ou le produire quand il est inexistant dans sa langue maternelle. Les recherches de Guberina se concentraient sur deux objectifs : d'une part, améliorer la prononciation des apprenants de français d'origine croate (orthoépique) et, d'autre part, éduquer/rééduquer des malentendants.

Dédiée à la correction phonétique, elle relève aussi de la psycholinguistique et se fonde sur une base de rééducation des déficiences auditives.

Guberina constate que des adultes ayant une audition normale perçoivent moins bien les sons d'une langue étrangère quand ces derniers n'existent pas dans la leur. Cette observation devient alors son hypothèse de base : tout se passe comme si nous apprenions une langue étrangère, à travers le « filtre » phonologique de notre langue maternelle, ne laissant passer d'abord que les sons connus ; les autres devant être appris et, pour cela, perçus et clairement isolés.

Les principes de base du système verbo-tonal de Guberina sont les suivants :

- a) Chaque son et chaque mot ont leur octave (sens physique du terme) d'intelligibilité optimale,
- b) Si les sons d'un mot sont transmis à un niveau de fréquence non optimal, ce dernier

est moins bien perçu et identifié.

c) Des erreurs sont donc causées par l'existence d'un décalage de fréquences.

d) La forme audio-articulo-phonatoire de l'émission d'un son, ou d'un groupe de sons, est plus importante que l'étendue du spectre (ou bande passante) de la langue considérée.

e) L'audition d'une langue et l'acquisition de son système phonologique (sons fonctionnels) passent par la segmentation d'un *continuum* phonique (phonétique), de nature analogique, sur le plan acoustique.

L'un des concepts clé de la MVT est celui de « *surdité phonologique* », en L2, qui repose sur des observations faites dès les années 1930 par deux linguistes russes, sur la façon dont les sujets perçoivent les sonorités d'une langue étrangère. En entendant un mot inconnu, nous le décomposons en des sons dont la référence existe dans notre langue maternelle et en conformité avec les lois de discrimination de ses phonèmes (inventaire des sons fonctionnels d'une langue naturelle). En termes de neuropsychologie de la perception, cette discrimination est un élément majeur de la reconnaissance des sons constitutifs d'un mot et/ou de sa reconnaissance globale (les deux processus coexistent), et elle se fait essentiellement à travers le « *filtre phonologique* » de la langue maternelle du sujet-parlant (Polivanov, 1931 : 79-96). C'est un principe cognitif et linguistique, à la fois. Notre explication relie ici des explicitations neuropsychologiques et linguistiques, phonétiques, même.

Dans ce dernier sens linguistique, Troubetzkoy évoque la métaphore du « *crible* » phonologique, reprise par les verbo-tonalistes. En effet, le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre « *crible* », où restent les marques phoniques ayant une valeur phonique, discriminative mais non pertinente ; plus bas se trouve un autre crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression d'un sujet-parlant donné. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle, mais s'il entend parler une autre langue, involontairement, il use du « *crible phonologique* » de sa langue maternelle. Et comme ce dernier ne s'y adapte pas complètement, de nombreuses erreurs et incompréhensions se produisent (Troubetzkoy, 1967/1938 : 54).

La MVT favorise l'apprentissage en situation et l'idée est que la correction phonétique ne

s'impose pas, elle se construit et s'adapte aux difficultés et aux erreurs de l'élève. Le professeur ne corrige qu'une erreur phonétique à la fois et la priorité dépend des énoncés dont le sens est affecté (Billières, 1987 : 82-84).

2.2.4.8.1. Avantages de la Méthode verbo-tonale

Les facteurs de l'audition/perception sont centraux dans la MVT. Plus tard, Gougenheim défendra l'idée suivante : « une langue consiste en un système de sons émis par la bouche et perçu par l'oreille » (Gougenheim, 1938 : 13). D'un point de vue neuropsychologique, nous sommes dans le cadre de la *boucle audio-articulo-phonatoire*, d'où le rôle essentiel de la perception auditive associée au sens produit ; audition et phonation sont indissociables (Renard, 1971 : 15).

Rappel : La MVT intègre le principe de correction phonétique (orthoépie) par *entourage facilitant*, parce que les sons s'influencent mutuellement dans la chaîne sonore. Par exemple : le timbre de la voyelle [y] est différent dans [sy] et [my], il apparaît plus clair-aigu dans le premier cas que dans le second (Renard, 1973 : 3-5).

La MVT sensibilise l'apprenant aux sonorités de la langue étrangère par une rééducation de l'oreille. L'amélioration de la prononciation ne peut se faire en quelques séances, car tout individu a mis environ cinq ans pour acquérir le système sonore de sa langue maternelle et, d'une certaine manière, il doit se défaire d'habitudes perceptives, acquises depuis l'enfance.

La MVT accorde une importance prépondérante au rythme et à l'intonation. L'intonation résulte de la structure des sons et elle relie en même temps tous les éléments de la suite verbale. Les éléments de l'intonation sont : ton, fréquence, intensité, tension, temps de la phrase et pause (Guberina, 1965 : 151). Toute voyelle ou consonne s'insère dans un *mouvement rythmico-mélodique*. Le rythme et l'intonation entretiennent des rapports étroits avec la syntaxe. L'intonation véhicule du sens et traduit l'affectivité du sujet-parlant.

La MVT traite une part de la relation corps/phonation. Lorsque nous parlons, nous effectuons spontanément des *gestes para-verbaux*, avec les mains, la tête ; ils ponctuent et rythment le discours et servent à structurer la communication. Ces gestes para-verbaux établissent un lien direct entre la production de la parole et l'organisation musculaire tonique de l'ensemble du corps. La MVT distingue macro et micro motricité. Par macro motricité, on entend la motricité globale de tout le corps, alors que la micro motricité concerne celle des organes de la phonation et elle est invisible, à part les mouvements des lèvres, certains mouvements de langue, l'ouverture intermaxillaire et la pomme d'Adam.

La MVT prend en compte le phénomène de compensation et de coarticulation. Même si nous parlons la bouche pleine, on arrive à se faire comprendre. Lorsque nous parlons, la *boucle articulo-audio-phonatoire* nous permet de conserver peu ou prou l'intégrité du message (empan de mémoire de travail)

et de corriger nos erreurs.

Enfin, la MVT prend en compte le phénomène de coarticulation parce que, dans la chaîne sonore, les sons, s'influencent mutuellement. Un son peut être corrigé plus facilement à l'aide d'un autre, comme le suggère la méthode articulatoire ; les facteurs proxémiques sont pris en compte, la gestion de l'espace et la micro-gestuelle (Guberina, 1965). Le geste est facilitateur en phonétique corrective et le professeur peut avoir recours à la gestualité pour arriver à corriger un rythme défectueux, l'intonation ou un son mal produit.

La correction phonétique par la méthode verbo-tonale propose de travailler sur deux axes : tension/laxité et axe clair /sombre. Pour commencer nous expliquerons le premier axe :

2.2.4.8.2. Axe de la tension

Le premier axe est celui des consonnes, C+ est la consonne la plus tendue, C- la moins tendue, concernant les voyelles, il faut interpréter V+ comme la voyelle la plus tendue et V-, la voyelle la moins tendue.

Consonnes : C+ p t k b d g m n ɲ f s ʃ v z ʒ l ʁ¹ w j ɥ C-

Voyelles : V+ i y u e ø o ε ê ë õ ð a ã V-

Exemple d'une consonne initiale trop tendue [ʃəsɥifatige] pour « je suis fatigué » et [karsɔ̃], au lieu de « garçon » [garsɔ̃]. Et selon le procédé de correction phonétique, le professionnel cherchera à réduire la tension, en ralentissant le débit et en prononçant le mot en intonation descendante. Il est possible également d'ajouter une voyelle initiale qui permettra d'éloigner la consonne du début de la phrase « [a :] ahh... je suis fatigué » [ʒəsɥifatige], parce que plus une consonne est proche de l'initiale, plus elle est tendue. Nous pourrions avoir recours à la gestualité corporelle (de la main, de la tête) qui peut accompagner la prononciation. Enfin, nous pourrions nous appuyer sur l'influence des sons les uns les autres, en utilisant le procédé d'entourages facilitants, remplacer le [ə] par [a] [ʒasɥifatige] passer pour plusieurs prononciations déformées du a [a], pour arriver au son correct [ə].

Axe de Clair/Sombre.

Pour cet axe, la C+ est la consonne la plus claire et C- est la consonne la plus sombre, la

¹ Notons que la transcription phonologique /R/ du « r » français correspond à la neutralisation d'une triple variante libre ou archiphonème écrit par convention, en majuscule : [ʁ] (continu sans friction) [R] (dit grasseyé, roulé d'arrière) et [r] roulé plus antérieur (battement simple ou multiple). (cf. Annexe 3)

voyelle V+ est la voyelle la plus claire et V- est la voyelle la plus sombre.

Consonne : C+ s z t d n ʃ ʒ k g f v p b m C-

Voyelle : V+ i y u e ø o ε ě œ ã õ ã a ã V-

Voici l'exemple d'une consonne trop sombre prononcée [nuzabõfẽ] « *nous *abons faim* », au lieu de [nuzavõfẽ] « *nous avons faim* », nous observons que l'élève remplace la consonne [v] par la consonne [b]. Donc à l'aide d'une voyelle [a] qui est moins tendue et plus claire, en introduisant une liquide [w], nous prononcerons nous [awan] pour arriver à « nous avons ». Or, pour assombrir une voyelle trop claire prononcée [setrope], au lieu de « c'est trop peu », [setropø], nous utiliserons l'intonation descendante, en allongeant le [ø] pour arriver au son [o] et pour, au final, réussir à insérer la bonne prononciation du mot « peu », [pø]. Au contraire, selon l'exemple avec une voyelle sombre *[zebu], prononcée au lieu de j'ai bu [zeby], le professionnel devra éclaircir le son [y] et, pour cela, utiliser des consonnes plus claires comme [f], [v], [p], pour remplacer le [b] et placer la syllabe [pu] en sommet d'intonation.

D'autres erreurs sont susceptibles d'être corrigées par la méthode verbo-tonale : *[ezãpl(ə)] au lieu de [egzãpl(ə)] (Jacquet-Andrieu, 2008 : 167). Omission d'un segment phonique, cravate /kravat/ vs */kavat/. Ajout d'un segment : clinique (*/kliRnik/ vs /klinik/. Substitution de sons : crabe /krab/ vs */trab/ ou déplacement de son : cafetière /kaftjεR/ vs */faktjεR/.

2.2.4.8.3. Avantages de la MVT par rapport à la méthode articulatoire

Le travail sur l'articulation que l'on peut mener avec la méthode verbo-tonale (MVT) fait appel à la perception auditive et à ses mécanismes neurophysiologiques d'intégration, d'où une rééducation de l'audition efficace quand la perception présente des zones de flou. La progression phonétique d'un apprenant n'est pas linéaire, elle repose sur des approximations successives et sur le principe de progression par paliers.

La méthode articulatoire ne tient pas compte de la prosodie qui, pourtant, est perçue en premier. En outre, la verbalisation est impossible sans la prosodie qui assure de nombreuses fonctions à l'oral : a) la fonction structurelle ou segmentation de l'énoncé en tranches dotées de sens ; b) la fonction d'énonciation ou engagement de l'énonciateur, non neutre ; c) la fonction de contextualisation car le contexte influence la façon dont le récepteur comprend et interprète le

propos ; d) la fonction interactionnelle de la régulation des tours de parole ; e) la fonction d'identification du locuteur à travers sa prosodie propre ; f) la fonction d'expression des affects qui véhicule les émotions et sentiments ; g) la fonction rhétorique en lien avec le type de discours.

Par ailleurs, la méthode articulatoire ignore la relation entre le corps et la phonation. Or la parole est issue du mouvement : il existe une relation naturelle entre macro et micro-motricité. C'est pourquoi la correction phonétique ne doit pas se limiter à une action sur les muscles phonatoires mais impliquer tout le corps.

Enfin, la MVT prend en compte le phénomène de compensation – un même résultat acoustique peut être obtenu par différentes configurations du chenal vocal – ainsi que le phénomène de coarticulation –, chaque son subit l'influence de ceux qui l'entourent. De ce fait, il est important de ne pas travailler sur des sons isolés et d'utiliser les contextes phoniques facilitants, lors de la correction.

Pour conclure, la MVT est fort utile pour travailler la qualité de l'expression orale en sachant que la correction phonétique ne s'impose pas, c'est un travail conscient de perception auditive et d'articulation. De ce fait, il est important d'amener tout apprenant à en comprendre l'intérêt, même si la peur de l'erreur est souvent un frein à l'expression et à la communication.

2.2.4.8.4. Intérêt de la MVT pour la rééducation de patients aphasiques

En premier lieu, nous précisons que cette méthode didactique ne s'adapte pas à tous les sujets aphasiques et qu'ici, elle concerne la seconde articulation du langage (Martinet, 1960), c'est-à-dire, les bases phoniques de la langue ; elle pourrait être proposée dans le cadre d'une surdité verbale par exemple (troubles de la reconnaissance des mots), qui engendre des difficultés de compréhension. Associée à la courbe tonale d'une mélodie (plus spécifique de l'hémisphère droit), elle peut s'avérer un support de médiation : notre position ici est une hypothèse expérimentale mais elle nous paraît pertinente.

Nous l'appliquerions aux patients aphasiques qui n'ont pas de problème d'audition mais qui, à la suite d'une lésion cérébrale, présentent des troubles de l'expression orale, avec une prononciation défectueuse associée. Le propos est de procéder à une correction phonétique

intégrée dans une ambiance détendue, de mettre la personne aphasique en confiance et de l'amener à suivre le praticien, sans crainte d'être jugé sur ses erreurs.

a) Les aphasiques avec lesquels nous envisageons de travailler à l'aide de la méthode verbo-tonale peuvent être atteints d'une aphasie de conduction (lésion du faisceau arqué) : trouble de l'EO, avec une CO et une CE normales ou subnormale. Le discours est fluide avec des paraphasies phonétiques, plus ou moins nombreuses. Les erreurs peuvent être observées lors des épreuves de répétition.

b) L'aphasie transcorticale sensorielle, qui résulte d'une lésion affectant la partie postérieure du *gyrus supramarginalis* et de l'aire périsylvienne, épargnant le faisceau arqué (Geschwind *et al*, 1968 ; Rubens *et al*, 1983 ; Alexander *et al*, 1989). Ces aphasies sont accompagnées de déformations phonétiques ou phonémiques, tandis que la répétition est préservée, de type écholalique.

Exemples d'erreurs (Séron *et al*, 1994 : 360) que nous pourrions corriger avec la méthode verbo-tonale : l'ajout d'un segment phonique à la structure d'un mot (/kliRnik/ *versus* /klinik/ : « clinique ») ; l'omission d'un segment phonique ([kavat(ə)] *vs* [kRavat(ə)] : « cravate », *cf. supra*), des erreurs de substitution, avec le remplacement d'un son par un autre ([tRab(ə)] *vs* [kRab(ə)] : « crabe ») ou des erreurs dans le placement de segments phoniques ([faktjεR(ə)] *versus* [kaftjεR(ə)] : « cafetière »).

Ces exemples indicatifs donnent une idée assez précise du travail de rééducation de l'expression orale que nous envisageons.

2.2.5. En synthèse

Nous récapitulerons les enjeux actuels de la didactique des langues.

La didactique des langues a pour tâche l'élaboration de connaissances théoriques, fondées sur les concepts fondamentaux des sciences du langage, de la psychologie, de la sociologie, enrichie, aujourd'hui, de la neurologie et des sciences de la cognition, parallèlement à l'expérience de l'enseignement des idiomes. Cette discipline s'ouvre depuis un certain nombre d'années sur la remédiation cognitive, dans le domaine de la pathologie du langage, en particulier, l'aphasie (Nespoulous, 1973 ; Jacquet-Andrieu, 2001).

Des critères d'efficacité et de rentabilité des méthodes imprègnent les choix didactiques. La durée et le rythme d'apprentissage d'une langue nouvelle, sont des facteurs importants, de même que la place que l'enseignant occupe face à l'apprenant situé au centre de la pédagogie et de la didactique afférente, pour l'acquisition des connaissances et une progression adaptée à chaque sujet. De fait, la réussite des apprenants ne dépend pas uniquement de leur motivation à apprendre, elle concerne les choix méthodologiques du professeur de langue. En aphasiologie, il s'agit de préceptorats strictement adaptés à chaque patient, ce qui requiert une bonne connaissance des bases de la neuropsychologie, discipline nouvelle, nous y reviendrons.

I- Conclusion brève

Les études de cas, en vogue au XIX^e siècle, ont pratiquement disparues dès la seconde moitié du XX^e et elles commencent à réapparaître aujourd'hui, avec le développement de l'imagerie cérébrale qui permet des observations d'un grand intérêt. Cette thèse a donc été conçue spécifiquement comme une étude de cas. Le côté médical de la question est à peine abordé, en revanche, nous avons tenu à acquérir des connaissances en neurologie et en neuropsychologie.

Cependant, s'agissant d'une thèse de sciences du langage, le développement de neurologie sous-jacent à notre étude théorique a été placé en annexe et les quatre chapitres de notre première partie ont suivi la progression suivante.

Après avoir posé les bases de la communication humaine, nous avons placé celles, descriptives, de l'aphasie et ses troubles associés. Ce chapitre comporte des références, parfois précises, à la neurologie et à la neuropsychologie du langage mais également au développement du langage chez l'enfant, afin de bien cerner ce que nous souhaitons préciser : les fondements de la communication : l'expression et la compréhension. Nombre de linguistes s'accordent aujourd'hui sur l'importance de la phylogenèse et de l'ontogenèse, pour comprendre les bases fonctionnelles de cette fonction cognitive supérieure.

Dès l'enfance, le langage peut être troublé mais dans le cas présent, il s'agit d'une adulte qui a perdu la parole, par accident vasculaire cérébral (AVC), et retrouvée partiellement. À propos de l'aphasie, l'une des classifications les plus accessibles au linguiste est la classification neurolinguistique de Jakobson (1963). Et si sa conception de la perte de la parole, comme étant le chemin inverse de son ontogenèse chez l'enfant, est très controversée aujourd'hui et à juste titre, ses propos sur les deux grandes familles d'aphasies, l'une touchant plus électivement l'expression (Broca) et l'autre la compréhension (Wernicke), reste vraie d'un point de vue neurolinguistique, descriptif. Nous avons donc décrit les troubles de l'expression et de la compréhension, bien que la compréhension soit plus difficile à évaluer que l'expression. Ensuite, plus scientifiquement, nous avons abordé la description neurologique de ce trouble du langage acquis et ses désordres spécifiques et parfois très électifs. Cette question d'un désordre électif est centrale en neuropsychologie car d'étonnantes dissociations peuvent apparaître : une

personne peut être alexique, sans être agraphique, par exemple ou l'inverse. En outre, la neuropsychologie se fonde à la fois sur la neurologie et la psychologie, d'où, pour mieux comprendre les troubles associés à l'aphasie, d'ordre visuel et auditif. En effet, le langage n'a pas seulement une dimension sémantico-grammaticale, ses aspects visuels (lecture et écriture) et phoniques (audition) jouent un rôle important dans la communication.

Par ailleurs, le langage, fonction cognitive supérieure se fonde d'abord sur les perceptions visuelles et auditives, son premier ancrage, et sur la mémoire et l'attention. La mémoire est un chapitre complexe, certes, mais qui apporte des éléments intéressants, pour mieux comprendre la langage normal et pathologique. Enfin, un autre élément important devait être abordé : celui de la conscience, sachant qu'en langage, une part de nos dires sont automatisés, comme bien d'autres fonctions cognitives comme la marche, la nage, etc.

C'est sur ces bases que nous avons fondé notre approche didactique, d'abord avec quatre patients que nous avons eu l'opportunité de rencontrer, dans la phase aigue de leur atteinte, puis avec Élisabeth, à partir d'un bref historique de la didactique des langues et de la présentation de quelques méthodes spécifiques.

**PARTIE 2 – DIDACTIQUE DES LANGUES &
REMÉDIATION COGNITIVE D'ÉLISABETH**

Étude préliminaire (5 leçons) – Chiffres et interprétations (10 & 47 l)

C'est une fille mon amour perdue
En 25 ans un oiseau chante
Et mon amour perdue toujours
L'horizon rose se perd dans l'océan bleu
L'oiseau chante toujours

Élisabeth

II – Présentation brève

Comme nous l'avons avancé en introduction, la deuxième partie de cette thèse se scinde en deux grands développements : A et B.

L'étude pédagogique (A), préliminaire d'une sélection de cinq leçons, sur les quarante-sept, est le résultat d'un travail de remédiation cognitive, didactique, mené auprès d'Élisabeth, sujet sub-agrammatique. L'approche se fonde essentiellement sur la didactique des langues étrangères et précisément sur le principe du préceptorat, développé pour les sujets aphasiques (Jacquet-Andrieu, 2001) et autistes (Jacquet-Andrieu, 2005, 2012), dont les bases théoriques ont été réajustées, à la lumière de la neuropsychologie du langage normal et pathologique, développée en PARTIE I.

Le second développement (B) comporte trois chapitres : une chronologie thématique des 47 leçons, suivie d'une étude qualitative des erreurs, établie à partir d'un balayage de l'ensemble des leçons et enfin, d'un troisième chapitre, consacré à l'étude chiffrée, en deux volets : 6 leçons, puis les 47 leçons. Les données sont organisées grâce à une partition en 9 catégories sémantico-grammaticales, repérées dans les interactions dialogiques entre Élisabeth et nous-même.

La présentation de ces cinq leçons, qui vient à la suite, présente une certaine diversité due à nos modes d'intervention et aux éléments que, pour cette thèse, nous avons choisi de mettre en exergue.

Dans l'ensemble, aussi bien pour la grammaire, pour la sémantique que pour la pragmatique, nous chercherons l'existence ou non d'une progression qui pourrait être due au choix pédagogique de la didactique des langues qui s'appuie sur la répétition (ceci peut être notre hypothèse). La progression en chiffre sera vérifiée ou infirmée, également. En tout cas, la motivation ferme (Cadet, 2010) et la persévérance d'Élisabeth pourraient être le levier principal de la qualité de sa récupération actuelle, quinze ans après son AVC, le propos étant d'avancer encore dans cette progression.

II-A Étude préliminaire – Cinq leçons

II-A Chapitre 1 – Leçon 1 – Élisabeth – 13 mars 2014

1. Introduction

Élisabeth nous a autorisée à indiquer dans quelles circonstances nous l'avons rencontrée. Il s'agit de l'association qu'elle a créée avec son mari : « *Groupe des aphasiques tchatteurs du Toulousain* »¹. Après l'avoir présidée, elle en est l'actuelle vice-présidente et son mari le secrétaire. Tous deux s'y trouvent donc très impliqués. Nous avons assisté à quelques cours de théâtre, ainsi qu'à leurs rendez-vous mensuels, durant lesquels les adhérents abordent différents sujets (problèmes, voyage, musique, repas, etc.).

Dans ce contexte, nous avons exposé notre projet. Élisabeth fut la seule volontaire. En effet, la vie des aphasiques est souvent très médicalisée, ces personnes sont très occupées, dans leur vie quotidienne, souvent ralenties sur le plan cognitif, aussi ne souhaitent-elles pas s'engager à travailler sur le long terme (pendant plusieurs mois), avec une personne supplémentaire. D'ailleurs, l'expérience que nous avons proposée est rare et, par ailleurs, les personnes aphasiques suivent régulièrement des séances d'orthophonie.

Ce premier développement de la PARTIE II est consacré à l'étude pédagogique, préliminaire des cinq leçons sélectionnées, sur les quarante-sept, menées auprès d'Élisabeth. Chacune est conçue et préparée par nos soins, nous en avons créé les exercices spécifiques, en fonction de ce que nous souhaitions travailler et évaluer, avec elle, en tenant compte précisément de ses demandes.

De facto, nous présentons les thèmes et la méthodologie employés, nous en voyons l'impact et les réactions d'Élisabeth, durant le travail : ses stratégies de compensation, compte tenu de séquelles neurologiques avérées. Le respect de ses centres d'intérêt nous a permis de mettre en place une remédiation cognitive qui lui convienne, à laquelle elle puisse adhérer. Son style d'expression est précisément décrit. Nous quantifions également, mais brièvement, le taux de reconstitution que nous avons observé.

¹ <https://www.aphasie-toulouse.fr>

Nous avons donc choisi d'arrêter notre attention sur les trois premières et les deux dernières leçons, afin d'observer une éventuelle modification de la qualité de communication et voir si, grâce au travail proposé, un progrès linguistique peut être observé et décrit.

Pour ces cinq leçons, nous reprendrons un ou deux des aspects de didactique de cette remédiation, sachant que chacune a fait l'objet des observations suivantes : a) une analyse de contenu thématique, b) un repérage des fonctions du langage, c) une étude qualitative des erreurs, d) une reconstitution des chaînons manquants, e) une étude quantitative et qualitative, à partir du comptage des mots d'Henmon (*cf.* CD Annexe 2, pour les 47 leçons), sur la base d'une sélection de 10 leçons.

Pour évaluer la qualité linguistique nous avons étudié le langage d'Élisabeth, lors des 3 premières rencontres, recueillies respectivement, les 13, 17 et 21 mars 2014. D'emblée, elle était d'accord pour se lancer dans l'étude que nous lui avons proposée mais, à une condition : ne pas lui demander de passer des examens, scanner ou IRMf, par exemple. Nous avons travaillé essentiellement le langage oral.

Les transcriptions des cinq leçons prélevées parmi les 47 effectuées (*cf.* CD, Annexe 5) sont suivies d'une analyse linguistique. L'étude des dialogues entre Élisabeth et nous-même, l'analyse statistique du vocabulaire et l'étude grammaticale (propositions et microstructures), nous permettra d'éclaircir, certains mécanismes de compensation cognitive chez cette personne considérée comme étant porteuse de séquelles, avec une prédominance de troubles de l'expression, et une bonne préservation de la compréhension.

A priori, au vu de son diagnostic neurologique posé d'aphasie de Broca : elle est « sub-agrammatique » car, nous le verrons, elle a assez bien récupéré et elle est capable d'une réflexion approfondie sur la langue, en tant que professeur de français et d'espagnol. Ajoutons que le terme « sub-agrammatique » a été suggéré par une autre aphasique, Marie, professeur agrégée de mathématiques qui, elle aussi disposant d'une réflexion pertinente sur le langage, la langue et la pédagogie, nous a apporté des éléments de compréhension intéressants (Jacquet-Andrieu, 2001).

2. Présentation et méthodologie

En mars 2014, au début de notre travail de remédiation cognitive, Élisabeth était aphasique

depuis une quinzaine d'années, à la suite de son accident vasculaire cérébral. Tout au long de cette étude, qui est a duré 4 mois, en 2014 et 4 mois en 2015 (47 séances), nous avons observé ses modes d'expression, sa capacité de communiquer et de s'exprimer librement. Parallèlement, nous lui avons proposé divers exercices de langage, de réflexion sur le sens des mots, la grammaire et la phonétique (l'écoute, la prononciation en particulier et la reconnaissance des sons du langage). Lors de la toute première séance, nous avons d'abord fait connaissance avec sa fille et son mari. Cet échantillon présente aussi un intérêt linguistique car il était spontané. Lors de cet entretien nous avons eu un problème technique avec l'enregistrement, lorsque nous nous en sommes aperçue, nous avons recommencé l'entretien au moment où nous supposons qu'il s'était arrêté.

Dans tous les cas, nous avons choisi ensemble, avec Élisabeth, les thèmes qui retiennent son intérêt, afin que nos rencontres soient agréables et productives, à la fois. Au début, nous étions installées dans son salon, ensuite nous travaillions dans sa chambre et nous utilisons son ordinateur pour certains exercices et supports vidéo et/ou audio.

À notre demande, un bilan orthophonique a été réalisé, au début de notre travail (*cf.* Annexe 2). Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous évaluons le langage oral d'Élisabeth essentiellement car elle présente une hémiplégié droite, secondaire à son aphasie, ce qui la prive de l'écriture : l'écriture de la main gauche lui reste très difficile.

Nos observations, en mettant en lumière les stratégies cognitives de compensation à l'évocation, leur construction et leur application sont adossées à des connaissances en linguistique et en didactique que nous allons exposer. Nous porterons un intérêt particulier au discours oral qui nous renseigne sur ses difficultés mais aussi ses attentes.

À première vue, le style d'Élisabeth est d'aspect télégraphique à divers moments, avec des manques du mot, pauses, paraphasies, déformations phonétiques, stéréotypies ou persévérations (répétitions), morphologie erronée. Nous étudions ici les aspects grammaticaux de ce type de langage spécifique : omission de phrases complètes, impropriétés, temps des verbes, accords, catégories grammaticales. Nous lui proposons également de la lecture. Nous allons relever les fonctions de la communication : parfois, il sera nécessaire de lui demander des informations, afin qu'elle précise sa pensée. Nous verrons si les phrases sont simples (un seul verbe) ou complexes (2 ou plusieurs verbes) : propositions principales suivies ou non de propositions

relatives ou conjonctives. De même, la longueur des phrases (que nous appelons énoncés), en fonction du nombre de mots utilisés dans chacune.

Par ailleurs, nous établirons la distribution des mots d'Henmon, pour l'ensemble du corpus (6 leçons de cette étude préliminaire, puis les 47). Dans un autre chapitre, nous consacrerons un court développement à la posturo-mimo-gestualité non-consciente (Turchet, 2009, 2010, 2017) qui laisse émerger ce que les mots ne disent pas forcément, le langage étant lié aux émotions (Damasio, 2010 ; Jacquet-Andrieu, 2014). Il s'agit d'observer le degré d'automatisme verbal possible pour Élisabeth, par rapport à sa recherche consciente des mots (Cadet, 2010).

Par ailleurs, nous avons étudié la distribution des mots d'Henmon, pour l'ensemble du corpus, soit environ 200 000 mots (197 377) ; il s'agit d'observer le degré d'automatisme verbal qu'elle est en mesure de pratiquer, par rapport à sa recherche consciente des mots (Cadet, 2010). Pour évoquer le monde émotionnel humain et la cognition, en première intention, nous pouvons dire :

[...] la réaction inconsciente du sujet à l'impact d'un percept, complexe ou non, est de l'ordre de l'émotion *stricto sensu*, une production subséquente à cet impact est de l'ordre du ressenti ou encore du sentiment : divers niveaux de conscience y sont manifestés. La production elle-même suppose l'intervention de l'attention (écoute ou regard porté au percept) qui, en aval permet la mémorisation et le traitement – d'une part au moins – de l'information reçue : autrement dit, il s'agit du passage d'un percept à travers le filtre du monde émotionnel du sujet et de la réponse éventuelle qu'il apporte (Damasio, 1999/2010 ; Jacquet-Andrieu, 2008).

3. Leçon du 13 mars 2014

Comme indiqué plus haut, cette séance est notre deuxième rendez-vous avec Élisabeth, nous avons parlé de choses et autres, d'elle, de son accident, de comment elle souhaite que l'on organise nos rencontres, en fixer le début et la durée. Tous les points évoqués avec elle ont été mis en place avec son accord ; elle a également autorisé l'enregistrement de l'ensemble des leçons, compte tenu de son engagement à travailler avec nous, dans le cadre de cette étude longitudinale.

Le deuxième point, qui se précise au fil des premières séances, consiste à travailler uniquement à l'oral, sachant qu'Élisabeth, droitrière, a beaucoup de mal à écrire de la main gauche. Nous lui avons rarement demandé de passer à l'écrit : uniquement pour noter un chiffre correspondant à une phrase à relier à une autre ou pour souligner simplement une définition, par exemple.

Notre choix éthique, face à Élisabeth, a été de travailler sur les sujets qui l'intéressaient. Ensuite, nous adaptions un support et du travail linguistique et grammatical (divers exercices), en fonction du thème choisi. Une seule fois, elle a été à cours d'idée, nous lui avons donc préparé un cours sur Baudelaire et son poème « *Hymne à la beauté* ». Mais, lors de cette séance, elle nous a fait part de son désamour pour cet auteur. Cependant, elle a bien voulu se prêter au jeu et nous avons accompli le travail prévu. La deuxième fois, nous avons pu éviter ce désagrément car nous lui avons suggéré de travailler sur la Chanson de Barbara « *L'aigle noir* » mais, finalement, nous avons choisi « *Ma plus belle histoire d'amour* », et modifié le travail linguistique prévu initialement.

Maintenant, en ce qui concerne le travail sur la chanson de Jacques Brel, « *Regarde bien petit* », nous avons mis entre parenthèses et soulignés des commentaires, *via* lesquels nous observerons les difficultés d'Élisabeth. Les fonctions de communication, dans la définition générique de Jakobson (1963), à la suite de Bulher, sont précisées entre crochets (*cf.* Annexe 4). Nous transcrivons ici le premier dialogue à titre d'illustration, pour une première approche de ce type de langage très particulier et peu familier pour nombre de linguistes.

3.1. Dialogue

K : On a écouté une seule fois la chanson. Cela vous suffit ?

E : Oui

K : C'était bien, c'était pour nous détendre un petit peu. Maintenant, ce que je vais vous demander c'est de répondre à quelques petites questions. Est-ce que vous pourriez me dire quelle est l'histoire de cette chanson ?

E : Ah... euh... euh... c'est l'histoire d'un monsieur qui est là, euh... il regarde au loin, il voit passer un euh... cheval et euh... et l'homme, ou euh... un homme, un ado...lescent, je sais pas, il le regarde et il dit, ah... euh... le petit, c'est-à-dire plus petit que lui, regarde bien petit, regarde bien. Et c'est euh... et là... il euh... tout un chapitre sur un voisin, un (LF¹) abbé, un marchand, c'est ...

[Euh... est un mot d'appui, qui permet à Élisabeth de se ménager un temps de recherche pour un mot].

[La forme « ne... pas » est généralement réduite à l'adverbe « pas »].

[Il manque le verbe à la dernière phrase (écrit)].

K : Il se demande qui cela peut être, soit un abbé, où s'il voit un voisin, un marchand, il suppose, en fait.

E : Et le cheval est un peu trop fier, pas (LNF²) assez pauvre, un peu bancal, c'est euh...

[Nous avons aussi observé les liaisons. Quand elles sont absentes, nous utiliserons l'abréviation « LIAIS. ABS. » : liaison absente. Quand sont présentes, nous ne le signalons pas].

[Phrase inachevée].

K : D'accord.

E : C'est... euh... et là là là, regarde bien petit euh... c'est le refrain, euh... regarde bien, regarde bien, parce que c'est (LIAIS. ABS) un marchand ou autre, mais c'est pas sûr.

[Forme de négation incomplète].

K : Oui, ce n'est pas sûr. Il a envie de lui montrer quelque chose à ce petit ?

[K demande une précision, afin d'aider Élisabeth à préciser sa pensée et à donner des réponses de plus en plus complètes].

E : Mais peut-être que, c'est le vent, qui fait voler le sable, le... c'est et regarde bien, et euh... tu peux ranger les

¹ Liaison réalisée.

² Liaison absente.

armes.

K : C'est pacifique ?

E : Ah non, non là euh... c'est pas pacifique du tout, hein...

[Forme de négation incomplète].

K : Il l'incite ?

E : Non, tu peux ranger les armes, c'est-à-dire que euh... regarde bien, il est là, il va et s'en va, tu peux ranger les armes, c'est-à-dire que, c'est pas pacifique du tout. Et euh...

K : C'est plutôt inquiétant ?

E : Oui, oui.

K : D'accord, donc l'histoire de la chanson pour vous c'est cet homme-là ?

E : Là c'est un peu... euh... euh... pas pacifique, c'est guerrier euh... non, c'est pas le gamin, l'ado ou le jeune homme [rythme coupé, débit lent], c'est un guerrier, euh... il... euh... la la force de choisir sa maison, son cheval ou... quatre moutons, une vache et c'est... euh... il la... il défendra...

K : Ses biens, c'est cela ?

E : Oui, oui.

K : C'est bien, l'histoire parle de cela. Vous avez raison. Après, je voudrais vous demander, quels sont les mots clés pour vous ? Si vous deviez exprimer la chanson par une dizaine de mots clés, quels seraient les mots clés pour vous ?

E : Euh... « *Je connais pas, je ne connais pas* », euh... euh... « *Regarde, regarde bien* », et... euh... et « *mon frère* », euh... « *Le frère* » qui euh... a disparu au loin et... euh... « *Sécher tes larmes, ranger tes armes* ».

K : D'accord, oui, c'est bien. Moi, j'avais noté, « *père, cheval, mort, le moulin, le temps, les armes, les larmes* » comme vous, c'est pareil oui, « *le voyageur, l'abbé* », c'est exactement ça. Selon vous ...

E : Et le père n'est pas là parce qu'il est mort.

K : Oui le père n'était pas là, d'accord.

E : Mais la mère non hein... on n'en parle pas.

K : On n'en parle pas, c'est une histoire d'homme.

E : Bon, si vous voulez. C'est Jacques Brel, ça.

K : Maintenant, je voudrais en fait, vous demander, est-ce que vous voulez écrire une petite histoire avec ces quelques mots clés ? Ou vous préférez réfléchir et composer une petite histoire à l'oral ? Vous avez besoin de quelques minutes de réflexion ou non ? On va improviser ?

E : Qu'est-ce que vous voulez que je fasse ?

K : Me raconter une petite histoire ou en imaginer une.

E : Je te tutoie ? Euh... qu'est-ce que... tu veux que je fasse ?

K : Je voudrais que vous me racontiez une petite histoire, en utilisant les quelques mots clés, que l'on a dits tout à l'heure ou en imaginer une avec ces mots-là.

E : Ah... le petit chaperon rouge, je l'ai fait, c'est euh... je commence...

[Fonction référentielle, Élisabeth fait référence au conte].

K : Oui, est-ce que vous voulez d'abord que l'on souligne les mots clés ou vous les avez en tête ?

E : Non.

K : D'accord, allez-y, je vous écoute.

E : « *Le vent se levait, un homme reste là et un œil pour le cheval et le ah... c'est pas mon frère, c'est pas un voisin, c'est pas un porteur, mon frère, mon frère le petit, tu peux ranger tes armes, c'est pas mon frère et c'est pas un abbé. Tu peux ranger les armes et on rentre à la maison, point. C'est fini.* ».

K : Est-ce que vous voulez écrire, non ? Vous préférez à l'oral, vous m'aviez dit la dernière fois.

E : Oui, oui. J'écris mais c'est compliqué.

[Fonction conative, injonctive ou d'appel].

K : C'est plus compliqué, d'accord.

E : C'est la main gauche, c'est pas la main droite.

[Élisabeth, droitière, mais hémiplégique droite écrit très difficilement, d'où la décision de travailler uniquement l'oral].

K : Ça ne va pas la main droite.

E : Oui j'arrive, mais c'est compliqué.

K : D'accord, vous m'avez raconté une toute petite histoire. Maintenant, on va prendre un petit stylo. Merci, j'aimerais bien qu'on travaille sur les verbes, les adjectifs, les noms et les adverbes. Alors, on va commencer par les noms, disons quels sont les noms, et trouver leur genre, on va les trouver et les souligner.

E : Les noms quoi ?

K : Les noms propres, un nom, je vous donne un exemple, *la plaine est un nom*, l'idée, c'est de trouver le genre du nom, féminin ou masculin ?

[Nous commençons par des choses très simples et basiques, afin de se faire une idée de la récupération linguistique d'Élisabeth et de voir ses difficultés. Le propos étant d'aborder les difficultés ensuite, lors de la remédiation].

E : Oui.

K : Vous voyez ce que je veux dire, si c'est un nom au masculin ou au féminin ? Allons-y !

E : « *Petit* ».

K : Petit, c'est quoi ?
E : Un masculin euh...
K : Oui c'est un masculin, mais c'est un adjectif.
E : Ah non, on dit un petit.
K : Oui d'accord, là c'est un nom. Petit/petite c'est un adjectif.
E : Petit c'est euh...
K : C'est masculin, d'accord.
E : Euh... « *Plaine* », féminin, « *roseaux* » c'est masculin, pluriel, « *moulin* » c'est masculin, « *homme* », c'est masculin, euh... « *Voisin* » c'est masculin, un « *voyageur* » c'est masculin, « *dentelle* » c'est féminin, « *abbé* » masculin, c'est pas... euh, « *frère* » c'est masculin, « *temps* » c'est ... ah... c'est masculin, il est temps, ah... ça je sais pas.
[Élisabeth a un doute, sur le genre du nom « *temps* »].
K : Vous avez raison, c'est masculin, ce qui vous a perturbé, je pense, c'est le « s » ?
E : Non, c'est féminin ou masculin ? Je ne sais pas.
K : C'est masculin.
E : Oui, mais... euh... bon ... « *vent* » c'est masculin, « *sable* » c'est masculin, « *mirages* » c'est féminin plurielles, temps...
[Élisabeth a un doute sur le genre du nom « *mirage* »].
K : Mirage vous en êtes sûre que c'est féminin ? Parce que moi pour mirage, c'est masculin, un mirage. C'est un mirage !
E : Oui mais des mirages... bon, bon, bon... temps ?
K : On l'a dit tout à l'heure. Vous étiez d'accord que c'est masculin.
E : « *Plaine* » c'est féminin, « *roseaux* » on l'a dit, « *voisin* », c'est masculin, « *cheval* » c'est masculin, « *coin* » c'est masculin, « *guerre* » c'est féminin, « *pauvre* », pauvre
K : Pauvre, c'est un nom ou un adjectif ? [Ce peuvent être les deux en réalité : substantif et adjectif]
E : C'est un adjectif.
K : Bravo.
E : « *Paroissien* » c'est masculin, « *marchand* », c'est masculin, « *habil* » c'est masculin, « *voyageur* » masculin, « *pont* » c'est masculin, « *mort* » c'est masculin.
[Erreur du genre du mot « *mort* »]
K : Réfléchissez.
E : Euh... féminin.
K : La mort, c'est féminin.
E : Masculin, c'est... « *père* », « *prénom* », c'est masculin, et oh... que ça m'énerve. Ça m'énerve...
[Quand Élisabeth cherche le mot, le fait de ne pas y accéder rapidement la met en colère, et elle en souffre, souvent elle soupire désespérément].
[Fonction expressive, émotive ou d'appel, elle exprime son désarroi à plusieurs reprises, en l'occurrence, dans ce cas où elle se trompe sur le genre des mots].
K : Ça va revenir.
E : Oui, non, bon... ça non, ça on l'avait fait, « *ombre* » c'est féminin, « *midi* » c'est masculin, ah... « *Tourment* » c'est masculin, ah...
K : Vous avez un doute pour midi ou pour tourment ?
E : Pour tourment, c'est masculin, oui, oui, oui... ah... lui, c'est pas un nom
K : « *Lui* », non, très bien.
[Fonction phatique] [K. confirme la réponse d'Élisabeth].
E : Mon cerveau bouillonne, euh... le « *vent* » c'est masculin, « *peine* » ma... hum... féminin, mais on l'a dit, roseaux on l'a dit, un homme... hum... « *Larmes* », c'est féminin, pluriel, [Zorro], « *armes* », hm... c'est... féminin pluriel et...
[Fonction métalinguistique ou d'explication « *mon cerveau bouillonne* »].
[Remarque d'intérêt majeur en DIDACTIQUE, comme le dit Élisabeth la production d'un mot, et l'enchaînement avec les autres demande un très grand effort à Élisabeth].
K : C'est bien, c'est tout juste.
[Fonction phatique]
E : Oui mais ...
K : C'est bien.
[Sa fille vient nous dire bonjour avec le chat, elle le lui donne pour faire des gratouilles, ensuite elle me le donne aussi].
E : C'est 21 sur 20.
E : Il, il garde la maison.
K : Il est beau avec des yeux bleus magnifiques... Maintenant, on va se concentrer sur les adjectifs. On va les mettre au féminin et on va donner le contraire des adjectifs. Vous êtes d'accord ?
E : Oui, oui, oui, je suis toujours d'accord. Non, je suis d'accord pour Brel, mais je ne suis pas d'accord pour Johnny.

[Élisabeth n'aime pas Johnny Halliday et certains autres chanteurs sur les chansons desquels elle ne souhaite pas travailler : choix que nous respectons bien évidemment].

K : Mais moi, j'ai fait attention à vos préférences, je n'allais pas vous imposer Johnny, si vous ne l'aimez pas. Est-ce que je vous donne un exemple d'adjectif ?

E : Oui, oui.

K : Alors lequel ? Et bien... « *Lointain* ».

E : Lointain.

K : Lointain, c'est un adjectif : « *lointaine* » au féminin et puis le contraire c'est « *proche* »

E : Oui, près de ...

K : Près de, proche de nous. Donc, est-ce que l'on fait cela ? On cherche les quelques adjectifs et ensuite, on va les mettre au féminin, ou dès qu'on les trouve, on les met au féminin et on donne le contraire.

E : Lointain, « *perdu* », « *perdue* ».

K : Oui, il ne change pas de prononciation pour le féminin.

[Fonction phatique]

E : « *Retrouvé* ».

K : Oui, oui.

E : Fausse, hum... « *Fausse – faux* », et... le contraire c'est « *vrai* ».

K : Oui, c'est tout à fait cela.

[Fonction phatique] [K. confirme la réponse d'Élisabeth.]

E : Bon... euh... un peu... un peu. « *Fier, fière, minable* », ah... minable c'est pas...

K : Je dirais plutôt « *humble* », non ? Ou humble, c'est plutôt, quand on dit orgueilleux, on dit humble, pour le contraire. Et de fier qu'est-ce que cela va être ?

[Élisabeth appelle sa fille].

E : Bérangère, fier, fier euh... le contraire de quoi ?

K : On va réfléchir alors. C'est vrai qu'humble, ce n'est pas tout à fait le contraire de fier.

E : Minable c'est ...

K : Si ça vous convient plus, on le laisse.

E : « *Pauvre* » non, et « *riche* », « *clair, claire* »

[Sa fille revient de nouveau pour nous dire : « par défaut, je dirais honteux »].

E : Honteux, non... pas honteux. « *Clair, claire, foncé* », « *blanc* » euh... « *Blanc* » euh... « *Blanche* » et euh... « *Noir* ».

K : Tout à fait.

E : Euh...

K : Et c'est fini, je crois pour les adjectifs.

[Sa fille nous apporte un carré de chocolat].

E : C'est bon pour le cerveau.

K : On continue avec les verbes, vous êtes d'accord ?

E : Bon.

K : On va trouver les verbes et vous allez me dire dans quel temps ils sont conjugués. Si vous avez des difficultés, ce n'est grave, on fera cela ensemble.

E : J'ai des difficultés, mais...

K : Vous vous débrouillez plus tôt très bien. Vous ne vous rendez pas compte, mais moi, je le vois.

[Fonction phatique]

E : Je ne sais pas.

K : Il faut que je vous trouve des choses plus difficiles (sur le ton de la plaisanterie).

E : Barbara...

K : Si on a du temps aujourd'hui, on fera aussi Barbara.

E : C'est difficile Barbara.

K : Elles sont belles ses chansons, le texte est bon, mais puisque vous m'avez dit que vous ne voulez pas l'oiseau noir, je vais trouver une autre chanson.

E : Bon ben... euh...

K : Non, mais si cela ne vous plaît pas, on changera, sans problème. On se concentre sur les verbes.

E : Bon, euh... « *Regarde* », euh... impératif, euh... euh... un homme qui « *vient* » c'est le présent, « *connais pas* », c'est le passé.

[Erreur de classification du temps du verbe].

[Nous ne disons pas directement à Élisabeth, « c'est faux » pour ne pas la braquer, nous essayons de lui faire comprendre que sa réponse n'est pas exacte en posant une question].

K : « *Je ne connais pas* », c'est le passé ?

E : Non, non.

K : C'est plutôt une action au présent.

E : Oui, oui, mais, conditionnel non, présent...

K : Ça va revenir.

E : « *Regarde, regarde* », et c'est le présent, oui, oui, oui, mais...

K : C'est le présent, mais plus exactement, c'est l'impératif.

E : Euh... « *Aide* » euh... C'est présent, « *vient* » c'est présent aussi, « *est* », c'est présent, est, c'est présent, « *gonfle* », c'est présent, « *former* » c'est un infinitif.

K : Pour nous « *passer* » le temps ?

E : Ah... hein... c'est pas... euh...

K : Il n'est pas conjugué, c'est l'infinitif.

[Nous donnons la réponse à Élisabeth, dès que nous la sentons embarrassée de ne pas la trouver toute seule et pour éviter qu'elle ne culpabilise, et surtout pour qu'elle travaille avec nous dans une ambiance de confiance].

E : C'est l'infinitif.

E : Euh... euh... euh... c'est le présent.

K : Pour « *être* » ?

E : C'est l'impératif.

[Au lieu de dire infinitif, elle se trompe et dit impératif]

K : Non, c'est l'infinitif

E : « *Revenir* », c'est l'infinitif, euh... euh... est c'est le présent, euh... « *N'a plus passé* », c'est le passé (un mot qui me manque...) et c'est le passé, le passé...

K : Le passé composé

E : Je devrais le dire mais... je ne...

[Élisabeth exprime son désarroi face à la difficulté d'évoquer le mot]

[Fonction expressive, émotive]

K : Eh bien, vous avez dit la première partie, je voyais avec le geste de la main, que vous saviez ce que c'était.

[Nous la mettons au maximum en confiance, et puis, elle exprime souvent la réponse ou au moins une partie avec un geste].

[Fonction phatique]

E : A... avant, j'étais prof de français.

[Fonction dénotative ou d'information]

[On ressent un tel regret dans la voix et dans la façon de dire, et puis Élisabeth exprimera sa difficulté de parler ainsi que la maîtrise qu'elle avait du français avant son accident, comparée à la maîtrise actuelle, à plusieurs reprises et tout au long de notre remédiation].

K : Eh oui, je sais, vous me l'aviez dit.

E : Bon...

[Cette exclamation, l'intonation associée, le regard en disent long, résumant le désarroi d'Élisabeth, face à l'aphasie, et son sentiment d'impuissance suite à l'accident]. Cependant, à part ces moments qui la ramènent à l'aphasie, dans son quotidien, Élisabeth est une personne dotée de la joie de vivre, elle est souriante, très accueillante et ne s'apitoie pas sur son sort. Nous nous sommes vues également en dehors de notre programme de remédiation (autour d'un repas, d'un café et durant ses courses du quotidien)].

K : Nous étions où ? « *N'a plus passé* ».

E : « *Aurait vu* », c'est le passé.

K : « *Aurait vu* », il y a une condition.

[Nous essaierons de guider au mieux Élisabeth, afin qu'elle trouve la bonne réponse toute seule]

E : Oui, oui, oui, conditionnel, il « *naît* » c'est le présent, « *puisse* », puisse, euh... passé...

K : « *Il faut que je vienne pour que je puisse travailler avec vous* ».

[Nous ne disons pas directement à Élisabeth, c'est faux, avec délicatesse, nous signifions l'erreur, pour ne pas la catastropher, chaque fois qu'elle se trompe. Cette situation est très difficile à vivre pour un professeur de français. Donc, nous lui proposons un exemple qui puisse lui suggérer la réponse].

E : Oui... oui... euh...

K : Je vous aide ?

E : Oui, oui, ça, c'est pas mon truc, c'est un peu après, euh... 6 mois après.

[Fonction métalinguistique ou d'explication].

K : C'est le subjonctif. Plus tard, vous voulez que l'on fasse cela ?

[K. demande des précisions].

[Fonction phatique]

E : Non, non, euh... c'est... euh... 6 mois après que je puisse euh... petit à petit, c'est, c'est bête, c'est con, occitan hein...

[Fonction métalinguistique ou d'explication]

K : Mon frère « *a pu mourir* ».

E : « *A pu* », aide-moi !

K : « *A pu* », c'est le passé composé, comme on l'a vu tout à l'heure.

E : « *Aurait* », conditionnel.

K : Oui, « *S'il s'agissait* », c'est du présent ou du passé ?

[Avec cette question, nous essayons de l'aider]

E : C'est du passé, je sais, mais ça sort pas.
[Élisabeth l'a précisé à plusieurs reprises, elle connaît les points grammaticaux, les temps verbaux, mais c'est très difficile pour elle de le dire].
[Fonction métalinguistique ou d'explication].
K : C'est l'imparfait.
E : C'est pas le subjonctif.
K : C'est juste de l'imparfait, par exemple : « *quand il faisait beau, je courais* ». « *Allons !* »
E : « *Allons* » c'est... euh...
K : Tout à l'heure, vous m'aviez dit l'impératif, pour « *gonfle* » ? C'est donc l'impératif.
[Nous tentons de lui rappeler ses bonnes réponses, pour l'aider à faire le rapprochement]
E : Qui « *part* », présent, nous « *ne saurons pas* » c'est le futur.
K : Très bien, en revanche, nous ne « *saurions pas* », ce serait le conditionnel.
[Faire le rapprochement de deux temps verbaux ayant une petite différence orthographique.]
[Nous nous appuyons sur le principe de répétition, en Didactique des langues, en appliquant la méthode audio-orale : plus on répète un élément, plus il sera mémorisé correctement et de façon stable].
E : Oui, tu « *peux* » euh...c'est le présent.
K : Pour la plupart des questions, vous avez très bien répondu.
[Souvent, nous encourageons Élisabeth].
[Fonction phatique].
E : Ça m'énerve... et non...
[Fonction émotive, expressive ou affective].
K : Il ne faut pas que cela vous énerve.
E : Avant, c'est... oui, oui, ça m'énerve aussi, mais euh... ça... je je fais un peu tous les jours... me faire à l'idée... euh... ah flute...
[Élisabeth nous parle d'avant son accident, de la fluidité de sa parole].
[Fonction métalinguistique ou d'explication].
K : Vous voulez dire que vous travaillez tous les jours le langage, vous lisez ?
E : Oui, oui, je fais des mots croisés, euh... les mots comptés ou autres... euh...
[Fonction métalinguistique ou explicative]
K : Vous vous entraînez ?
E : Oui.
K : C'est très bien.
[Fonction phatique].
E : Oui, mais c'est pas encore ça.
[Élisabeth est très critique à propos de ses performances verbales, alors que son niveau de récupération du langage, de l'expression et de compréhension est vraiment très bon].
K : Il faut beaucoup d'entraînement, mais ça vient. Alors, il nous reste les adverbes. Il n'y en a pas beaucoup, mais on va les trouver et donner leurs contraires, comme les adjectifs.
E : Tu veux un café, un thé ?
K : Non merci, je prendrai un verre d'eau.
E : « *Bien* », le contraire c'est « *mal* ».
K : « *Peu* », c'est un adverbe.
E : Peu, oui mais...
K : « *Peu, beaucoup* », quand il y a beaucoup de choses, vous n'en voyez pas d'autres ? « *Trop* ».
E : Trop, peu.
K : Oui pas assez aussi.
E : « *Aucun* »
K : « *Chacun* », « *quelqu'un* ». C'est tout, on les a faits, il n'y en avait pas beaucoup
E : C'est dense, hein...
K : Oui, c'est dense et le texte en lui-même, vous aimez ?
E : Oui, oui euh... c'est dense et euh... il y a des mots euh... euh... comme c'est pas euh... euh... le texte est dense et c'est pas [ɛ̃kɑ̃ʁ], [ɛ̃kɑ̃ʁ],...
K : Incompréhensible ?
E : Oui.
K : Avec de petits mots, on voit ce qu'il veut dire, mais ce ne sont pas de longues phrases, ce sont de toutes petites phrases, mais on peut les appeler de la poésie.
E : Barbara, c'est de longues phrases.
K : Oui, c'est vrai, ce sont de longues phrases.
E : Nougaro aussi.
K : Il a fait de très belles chansons aussi.
E : Toulouse.
[Petite pause lors de laquelle nous observons le langage spontané, chose qui arrive souvent, lorsque nous arrivons

chez Élisabeth, nous discutons de tout et de rien, avant de commencer la séance, en partant c'est la même chose]

E : Un café ou un thé ?

K : Non merci.

E : Un chocolat supplémentaire.

K : Vous avez raison, comme vous avez beaucoup travaillé... Et vous avez un très joli jardin !

E : Vous voulez le voir ?

K : Oui, allez...

E : Il y a une grenouille verte comme ça...

[Fonction métalinguistique ou d'explication].

K : Ah oui, je la vois avec les petits poissons.

E : Avec les grands poissons, après, il y a de tout.

K : Vous m'avez dit la dernière fois que vous aimez jardiner...

E : Oui, désherber aussi, y a aussi ... je plante des poivrons, mûres, groseilles...

[Il manque l'article indéfini devant certains noms communs].

[Fonction métalinguistique ou d'explication].

K : Pour les salades de l'été.

E : Oui, oui, j'aime bien.

K : Vous vous mettez dans le jardin quand il fait beau ? Le matin, l'après-midi ?

E : Hum... matin, c'est plutôt travailler, euh... 2h là, euh... Jean dort et je suis pénarde, mais euh... ça m'a un peu... j'aimerais 10 ans après...

[Il manque un verbe, mais malgré cela nous comprenons le sens. Élisabeth aimerait se projeter et voir l'évolution de son jardin.]

[Fonction dénotative ou d'information.]

K : Voir tout ça grandir, c'est ça ?

E : Oui, oui... c'est ... intéressant, captivant, et sans personne.

[Elle aime rester seule avec ses pensées.]

K : Seule au monde, seule dans votre jardin...

E : Oui, je, je et... euh... je, je, je ...

K : Vous coupez les branches ? Vous les cassez ?

[K. posera plusieurs questions pour s'intéresser à Élisabeth.]

E : Oui, mais je coupe aussi.

K : Et cette grenouille, vous l'avez depuis longtemps ? Elle vit là depuis longtemps ?

[Fonction phatique pour maintenir le contact, K. pose une question supplémentaire.]

E : Oh... cinq ans

K : Et l'hiver, elle n'a pas froid ?

[Fonction phatique]

E : Ah... l'hiver, elle se met là euh...

K : Elle se cache ?

E : Oui

K : Ah les poissons... vous les rentrez l'hiver ou ils restent là ?

[Fonction phatique].

E : Ah non

K : Ils n'ont pas froid ?

[Le mari m'explique qu'une année, il y a eu une fois une couche de glace et les poissons se sont mis dessous.]

E : Il y a les poissons, je les ai achetés comme ça...

[Et elle me les montre de la main.]

K : Tout petit ? Et donc vous les avez fait grandir ?

E : Et euh... le chat, le chat du voisin du... un poisson ou deux ...

[Elle m'explique que le chat du voisin lui a mangé quelques poissons.]

[Dans cette phrase, il manque le verbe.]

[Fonction dénotative ou d'information.]

K : Il vous les a mangés, piqués ? Ah... il a réussi quand même, ce coquin.

E : Euh... les grands... euh...

K : Ils se font attraper plus facilement.

E : Allez...

K : On reprend, il ne nous reste pas beaucoup de choses à faire.

E : Vous voulez la lumière ?

K : Non, ça va, j'aimerais bien qu'on travaille un peu sur les différents sens du mot, par exemple « *mirage* ». « Mirage » c'est quoi d'après vous ? Le premier sens que vous connaissez ?

E : Euh... mirage, euh... c'est, c'est [LNF] un sorcier qui fait des mirages. Comme ça mirage dans la rivière c'est [LNF] une chose qui n'existe pas, mais... c'est euh...

K : Oui, c'est illusoire, on a l'illusion de voir, mais il a un autre sens aussi. C'est un phénomène optique que crée

l'eau.

E : Ah oui, l'eau ou le sable, c'est l'oasis là-bas... y a pas oasis euh...

K : Oui, je suis d'accord avec vous, très bien. Un pont, qu'est-ce que c'est un « *pont* » ?

E : Un pont, c'est [LNF] un pont c'est ...

K : Un petit pont que vous avez et sur lequel on est passé voir les poissons.

E : Oui

K : Une passerelle.

E : Un pont pour euh... euh... euh... un pont ça veut dire, euh... y a, non pas, il y a euh... des gens de ce côté, il y a des gens de l'autre et un pont pour passer et pour être réunis.

K : Oui, qui fait le lien, c'est très bien, oui c'est cela aussi, le symbole d'une relation, d'une réunion des gens. Après, un pont ça peut être un jour ouvrable : lorsqu'il a des jours fériés, on fait le pont.

E : On travaille pas.

K : Il y aurait trois sens du mot ici, après dans le dictionnaire, on en trouve plusieurs autres. En électricité, en polymère, en marine, en navigation, au théâtre, en sport. On va voir tous ces sens, que l'on n'utilise pas dans la vie de tous les jours [LNF] on lit les définitions]. Les mots ont plusieurs significations.

E : On va rester ... deux ou trois hein ?

[Élisabeth propose que l'on ne garde que deux ou trois sens les plus importants du nom « *pont* »]

K : Sur les premières, après, je vous laisserai ce document, comme cela si vous souhaitez y remédier, pourquoi pas. « *Un temps* », qu'est-ce que cela veut dire ? Parce que ce mot a aussi plusieurs significations.

E : Un temps, c'est le temps passé, euh... avenir, euh... euh... le temps [...] [Élisabeth prononce un mot que je n'arrive pas à entendre.]

[Phrase sans verbe]

K : La notion du temps, oui, oui, mais il a aussi d'autres significations,

E : Ah bon ?

K : Dans quel autre contexte peut-il être utilisé le mot temps ? Je peux vous donner un exemple, si vous voulez ?

E : Hum...

K : Ce que vous avez dit, vous, c'est « *situer une histoire dans le temps passé ou présent* ». Après, il y aussi les temps verbaux...

E : Oui.

K : Ce que l'on a fait tout à l'heure, les temps verbaux, conjuguer les verbes, et vous vous êtes très bien débrouillée.

E : Oui mais, le temps, c'est... non...

[Elle veut dire qu'elle n'aime pas ce point de grammaire.]

K : Ce n'est pas ce que vous préférez ?

E : Non.

K : Après, il est défini comme « *une partie limitée d'une durée* », on va dire le temps de la traversée ou de la promenade. Un temps situé dans un autre.

E : Et de temps en temps...

K : Oui de temps en temps aussi oui, comme... ou c'est un moment ou une époque, en ce temps, là, il y a 150 ans, à cette époque-là.

E : Oui.

K : Le temps, ça peut être aussi les saisons, voyez que l'on a trouvé plusieurs sens. C'est la période, les saisons, aujourd'hui, il fait beau, lors de notre dernier rendez-vous, il faisait mauvais, il faisait gris.

E : Oui mais pas mauvais...

K : Pour vous, ça allait, cela vous convenait, je me souviens.

E : Oui.

K : Après, le temps peut être utilisé en chorégraphie (*les pas se décomposant en plusieurs pas*), en équitation.

E : Je...

K : Vous êtes d'accord ?

E : Oui.

K : En linguistique, ce que l'on a dit, les temps verbaux.

E : Oui, oui, ça, non... euh... [Elle soupire].

K : En mécanique.

E : Un joker hein...

K : « *Chacune des phases d'un cycle du moteur à combustion interne* », bon cela c'est pour ceux qui sont des mécaniciens spécialisés.

E : Euh... les... mécaniciens euh... ça le temps, euh...

K : Apparemment, oui, en mécanique ils l'utiliseraient oui. Le temps, c'est en musique aussi, on n'y a pas pensé. C'est beaucoup plus commun, c'est la division de la mesure (2, 3, 4 temps ou plus).

E : Eh oui.

K : Voyez que l'on n'y pense pas tout de suite dès que l'on a dit « *temps* », on a pensé au temps passé, au présent.

E : Et à l'avenir.

K : Oui, on a dit les saisons, les temps grammaticaux, les temps en musique, en équitation, vous étiez d'accord, après

en chorégraphie et en mécanique, on met un point d'interrogation.

E : Un joker.

K : Après le temps en sport, c'est « *la durée chronométrée* », courir un certain temps ou marcher par exemple. Avant, vous couriez 30 à 40 minutes ?

E : Oui mais, je marchais un bon pas.

K : Assez rapidement ?

E : Oui.

K : En physique [on lit la définition], alors vous avez vu que ces trois mots, pouvaient avoir plusieurs autres sens. Je vous laisse la feuille, si vous voulez les relire et puis, vous avez les exemples, la chanson aussi est pour vous.

E : Merci

K : Maintenant, je voudrais qu'on travaille sur quelques mots, « écoutez et discriminez les sons entendus », avec support écrit. S'agit-il du son [ɛ̃] ou du son [ã] ? Je vais les lire. Je vous laisse les mettre soit dans la première case (*bain, alpin*) soit dans la seconde (*jambe, planche, pantalon*).

E : J'écris pas complètement ...

K : Mais c'est très bien, ne vous inquiétez pas.

K : Ça y est. Je vous laisse les lire maintenant avec votre joli accent.

E : Occitan...

K : Oui mais il est d'ici.

E : À Paris, il y a un accent, ici y a pas.

K : À Paris, ils disent que vous avez un accent, et nous c'est le français standard

E : Oui.

[Élisabeth prononce correctement les mots et elle les place dans les bonnes cases.]

K : C'est parfait, c'était compliqué ?

E : Non.

K : Les sons, vous les distinguez très bien ?

E : Ah oui.

K : J'aimerais que vous m'écriviez quelques phrases, je voudrais regarder la syntaxe. Il est question de m'écrire 3 ou 4 phrases que je pourrais analyser par la suite. Vous me racontez ce que vous voulez.

E : J'ai pas à raconter [intonation chantante].

K : Imaginez quelque chose !

E : Bon...

K : Si vous voulez vous m'écrivez l'histoire de la chanson.

E : Euh... je sais pas.

K : Tout à l'heure, vous m'avez fait quelques phrases.

E : Je sais pas c'est... moi, je parle pas de moi.

K : Vous pouvez parler d'autres choses, décrire un peu...

E : Oui, oui, oui.

K : C'est compliqué ?

E : C'est compliqué.

K : Si vous voulez on laisse tomber.

E : Oui mais non.

K : Écrire non ?

E : Non, pour moi non, avant je voyais, maintenant non.

K : Un voyage que vous avez fait, vous voulez me le raconter ?

E : C'est tout. (Élisabeth a écrit une seule phrase.)

K : Rien d'autre ne vous vient à l'esprit, vous m'avez dit que vous avez visité le nouveau musée, à Marseille ?

[Fonction phatique]

[K maintient le dialogue en s'intéressant au voyage d'Élisabeth et à sa visite du musée.]

E : Ah oui mais, j'aimerais bien le revoir.

K : Il est vraiment joli ce musée ?

E : Oui tous les 3 - 4 mois, on change.

K : On change les expositions ?

[Fonction phatique]

[K demande des précisions concernant les expositions temporaires du musée.]

E : Oui.

K : Ça a été fait sous l'eau ?

[Fonction phatique]

E : Euh... euh... y a là, y a le port, à côté y a le musée, euh... euh... pas euh... y a le... euh... le port, le grand port, y a des bateaux et euh... y a un carré... vide euh... c'est... le... c'est le musée et c'est merveilleux.

K : D'accord, et qu'est-ce que l'on peut voir dedans ?

[Fonction phatique]

E : De tout.

K : Des sculptures ?

[Fonction phatique]

[K approfondit les questions, afin d'amener Élisabeth à l'expression spontanée.]

E : Non, non, non tout et euh... euh... euh... euh... près de la mer, y a euh... méditerranée et c'est ...

[Fonction dénotative ou d'information]

K : Il est situé à un endroit magnifique et quand vous êtes à l'intérieur vous voyez la mer aussi ?

[Fonction phatique]

E : Euh... le port, la mer un petit peu, mais le port et tout et euh... ah... en en hauteur, on voit le port et un peu de mer, et c'est beau.

K : Je ne connais pas, à l'occasion.

E : Euh... un truc euh... faut pas être euh... limité en temps, le temps.

K : Oui, il faut en disposer.

E : Oui mais deux heures, trois heures, euh... euh... moi, je, je suis partie et... tiens une heure, deux heures, trois heures, tiens Jean est par là ? Non, et y a pas, Jean était euh... en bas [ûdûse] dans un fauteuil et il lisait.

[Fonction dénotative]

K : Vous avez passé trois heures et Jean vous attendait ?

E : Euh... 3 h 30.

K : Vous adorez alors les musées ?

E : Ah oui.

K : Et à Paris, le musée du Louvre, vous l'avez certainement visité ?

[Fonction phatique]

[K. pose des questions sur les musées, sujet préféré d'Élisabeth, pour prolonger la conversation].

E : Un petit peu.

K : Pas en entier ?

E : Y a le musée des arts...et euh... des sciences, j'adorais, j'adorais, le musée...le musée de la robe... euh... euh... ce qui manque, c'est... c'est pas construit, parce qu'il y a, c'est un château... euh... un ... une maison de maître, je, j'ai, je, je suis allée (liaison faite) euh... un peu... sur la toile.

[Fonction métalinguistique ou d'explication]

K : Sur internet ?

[Fonction phatique]

[K. demande une précision.]

E : Oui.

K : Et vous avez tout visualisé ?

E : Oui.

K : C'est à voir aussi.

E : Oui c'est Paris, mais un truc... euh... euh... toi, tu peux aller et euh... ah, c'est pas l'hôtel, c'est, c'est l'auberge de jeunesse, moi aussi.

K : J'ai entendu parler et c'est beaucoup moins cher que les hôtels.

E : Oui et euh... y a euh... euh... à Paris, y a 5 ou 6 auberges de jeunesse.

K : D'accord, c'est vrai que je ne me suis jamais renseignée.

E : Y a... euh... en [syllabe prolongée] Bulgarie, il y a une auberge de jeunesse aussi, hein ?

K : Certainement.

E : Euh...c'est-à-dire que c'est ...

[Phrase non finie]

K : D'accord. Dites-moi, en gros qu'est-ce que vous avez pensé de la séance ?

E : Oui, c'est très bien.

K : Cela vous a plu ? S'il y a quelque chose que vous ne voulez pas faire, vous voulez corriger. Dites-moi !

E : Euh... Sheila, euh... Sylvie Vartan, Johnny, non.

[Fonction référentielle ou situationnelle]

K : On a dit Barbara, Brel...

E : Et Ferré aussi, mais c'est plus dur, euh...

K : On fait Barbara pour la prochaine fois ?

E : Oui, oui.

K : Il faut que je change de chanson, mais je voulais dire, par rapport au travail linguistique, cela vous fait du bien ?

E : J'adorais ça.

K : Tant mieux, vous vous êtes très bien débrouillée, là, je pense que c'est bon, on peut arrêter là l'enregistrement pour aujourd'hui et puis, on se revoit quand, d'ailleurs, lundi prochain on peut se revoir ?

[Fonction phatique]

[K. encourage une dernière fois Élisabeth, avant la fin de la séance.]

E : Oui, lundi, jeudi.

K : Lundi prochain de 14 h à 16 h, et pour le jeudi, je travaille, on peut remettre au vendredi ?

E : Oui, allez... on peut.

K : On va avancer ensemble.
E : Toi.
K : Oui, moi je vais avancer, mais je vais vous faire travailler.
E : Oui.
K : Merci Élisabeth. Bon week-end et à lundi.

3.2. Premier Commentaire

Lors de cette première séance, nous avons travaillé sur un support audio, et nous avons proposé également l'écrit. Nous écoutions et, en même temps, nous avions le texte de la chanson de Jacques Brel, « *Regarde bien petit* », sous les yeux. Le travail de remédiation proposé a porté sur la compréhension du texte : répondre à des questions et trouver les mots clés, avec lesquels, Élisabeth devait recréer ou imaginer une histoire. Ensuite, nous avons travaillé sur la grille morphologique (*trouver les noms, les adjectifs, définir leur genre et donner leurs contraires*), reconnaître également les adverbes, préciser les contraires et, pour finir, nous lui avons demandé de définir les temps des verbes du texte.

Nous avons choisi d'enchaîner avec le travail de sémantique, pour approfondir le sens du texte *via* quatre mots [*mirage, pont, temps, étoile*], l'idée était qu'Élisabeth expliquât le sens des mots à travers les différents contextes, dans lesquels ils apparaissent. La grille, par catégorie, des mots étudiés est présentée ci-dessous (II-Ch1-Tableau 1).

II-Ch1-Tableau 1 : Récapitulatif des mots étudiés par catégories	
Noms : indiquer le genre	Ciel, moulin, tourment, roseau, arme, hauteur.
Adjectif : mettre au féminin singulier et donner les contraires.	Lointain/ lointaine/ proche/ fier/ fière/ humble Clair/ claire/ sombre Blanc/ blanche/ noir Perdu/ perdue /trouvé
Verbes : Reconnaitre à quel temps et mode sont conjugués les verbes.	Regarde ! Je ne connais pas Qui vient Il aurait bu Il oserait Qui puisse Il a pu mourir Il aurait Servir Il s'agissait Passer Il part Nous ne saurons pas Tu peux ranger Il forme Ni ne sait N'a plus passé
Adverbes : Quels sont - Les adverbes - Leurs contraires ?	Bien /mal Trop/pas assez Peu/ beaucoup

Pour finir, nous consacrons un temps court à la phonétique et plus précisément, à la discrimination de sons [ɛ̃] et [ɑ̃].

À la fin de cet exercice, nous avons constaté qu'Élisabeth discrimine sans problème ces deux sons. Cependant, comme nous le verrons plus loin, d'autres sons de la parole lui sont plus difficilement accessibles : les semi-voyelles par exemple. C'est pourquoi, nous y reviendrons à plusieurs reprises, lors des séances de remédiation, en espérant observer des progrès.

3.3. Structure situationnelle du dialogue entre Élisabeth et K

Si Élisabeth a perdu la parole, il y a 15 ans, aujourd'hui, au prix d'efforts épuisants, elle montre qu'en travaillant tous les jours, elle a réussi à se lancer plus volontiers dans la communication et elle en améliore la qualité. Cependant, la conversation est difficile pour elle, l'interaction se construit mot à mot, voire, syllabe par syllabe, parfois. L'élocution est non fluente, mais

l'articulation correcte, même si elle peut être difficile ; le schéma intonatif est présent et correct.

Élisabeth, exprime souvent son énervement, quand elle a envie de dire quelque chose et que les mots sont « *indisponibles* », terme explicite, issu du vocabulaire de la Didactique des langues et bien adapté d'un point de vue neuropsychologique à cette situation. En effet, bien que connus, ils peuvent échapper, à « *l'évocation automatisée* » des acquis de langage, chez tout locuteur ordinaire. Élisabeth doit donc entrer dans un « *processus de recherche conscient* ». Cela demande du temps, il s'agit du handicap majeur des aphasiques : « *le manque du mot* ».

Nous lui avons parfois soufflé le mot, mais il n'était pas toujours celui qu'elle recherchait, ce qui a le don d'énervier certains aphasiques qui ne comprennent pas que les sujets dits « normaux », ne soient pas toujours capable de leur souffler le « bon mot », le mot adapté au contexte.

3.4. Intérêt linguistique et didactique de cette leçon

Cet échantillon entre deux locuteurs présente un double intérêt cognitif, compte tenu des difficultés d'Élisabeth. D'abord, il confirme les données de la littérature (Jacquet-Andrieu, 2001, 2012). Son second intérêt est didactique car, *via* un tel travail, les stratégies qu'elle utilise pour réussir à communiquer sont assez clairement objectivées, rendant compte de comment elle parvient à exprimer sa pensée.

Nous l'avons remarqué, elle s'exprime essentiellement en style télégraphique, appliquant une économie de moyens et évoquant plus précisément les unités porteuses de sens (noms, adjectifs, formes verbales, bien que de façon lacunaire). Son discours est entrecoupé de nombreuses pauses, typiques de l'agrammatisme observé depuis plus d'un siècle dans la littérature de neurologie, d'aphasiologie et de neuropsychologie (Hécaen *et al*, 1965 ; Hécaen *et al*, 1969 ; Luria [Louria], 1970 ; Jacquet-Andrieu, 2012, etc.). Les silences durant lesquels Élisabeth recherche ses mots sont effectivement les marqueurs concrets du « manque du mot ». Cependant, elle est parfaitement compréhensible.

3.5. Thèmes abordés

Les thèmes abordés, divers, varient tout au long des séances, en fonction des choix d'Élisabeth.

Parfois, sa syntaxe est exprimée de façon élémentaire, on y observe des erreurs (paraphasie, stéréotypie, morphologie erronée), mais nous ne la corrigeons pas, afin qu'elle se sente en confiance et que cela ne bloque pas son envie de parler, de pratiquer la langue et d'exprimer ses pensées. En revanche, lors des exercices de grammaire, si ses réponses sont incorrectes, nous l'amenons à réfléchir sur ses réponses, *via* des questions adaptées.

II-A Chapitre 2 – Leçon 2 – Élisabeth – 17 mars 2014

1. Présentation

Le sujet de cette leçon concerne la chanteuse Barbara qu'Élisabeth apprécie beaucoup. Nous reportons ici une partie du dialogue, seulement (cf. CD Annexe 5, pour l'ensemble de la leçon).

2. Dialogue

K : Bonjour Élisabeth

E : Bonjour

K : Ça va ? Vous allez bien ?

E : Ça va

K : Aujourd'hui nous travaillons sur Barbara et la chanson que vous avez choisie.

Nous écoutons la chanson une fois, ensuite nous posons quelques questions de compréhension.

K : Ce que je voulais vous demander Élisabeth, c'est de me dire quelle est l'histoire de la chanson ?

E : Euh... elle est surprise euh... parce que euh...euh... le monsieur a est pas venu au rendez-vous, et euh... elle, a...elle a euh...écrit... cette chanson. Et miracle, euh... miracle...il vient au rendez-vous, euh... euh...un mois ou deux ou trois euh... en arrière, euh... en avant euh...

K : Après ?

E : Oui

K : Après l'écriture de la chanson ?

E : Oui...et euh... c'est un... un mec euh qui a est euh... autre euh... qui est euh... autres femmes...

K : Vous voulez dire que c'est son amant ?

E : Oui

K : Ce n'est pas son mari, elle écrit pour son amant

E : Non, elle est euh...s'est pas mariée

K : D'accord, donc une chanson dédiée à son amant

E : Oui, mais euh... y a euh...une autre femme qui l'attendait aussi euh...

K : Cet homme ?

E : Oui

K : Ah !!! Il était très désiré...

E : Oui, oui, oui, je ne sais pas comment il s'appelle, euh... c'est euh... mais euh... euh...bon

K : Si vous deviez la décrire cette chanson en quelques mots ? Vous diriez quels mots ?

E : Euh... euh... je ne suis pas sage

[...]

K : Alors, on a plusieurs verbes, plusieurs temps verbaux ici, vous allez voir. Et on va essayer de voir, quel verbe est conjugué dans quel temps ? « *Que me revienne* »

E : Revient, « *revienne* » c'est un ...

K : Je vous aide pour le premier ?

E : Un verbe ?

K : Oui

E : Un verbe... dans quel temps ?

K : C'est le subjonctif présent

E : Oui, les subjonctifs et autres il y en a beaucoup et ...

K : Oui, il y en a beaucoup ici

E : Barbara ça n'existe pas euh... sans subjonctifs c'est euh... c'est clair hein...

K : D'accord

E : Bon hein, « *j'avais* » euh... c'est pas impératif c'est euh... euh...

K : Imparfait

E : C'est euh... c'est bête euh...

K : Ça va revenir petit à petit

E : Oui, oui, ça m'embête, bon

K : « *furent* »

E : Euh... c'est un... euh... c'est pas un conditionnel c'est comme ça...

K : Passé simple « *j'étais* » précoce
E : Euh... le
K : On l'a dit out à l'heure, imparfait
E : Euh... je peux ?
K : Oui
E : Imparfait et les impératifs ça me gêne
K : Cela vous perturbe un peu ?
E : Ah oui
K : En nous entraînant, cela deviendra plus automatique
E : « *Qu'il me souvienn*e »
K : Qu'ils m'en souviennent
E : Euh... c'est comme ça
K : C'est le subjonctif présent
E : Subjonctif, « *j'ai dit* » euh...
K : C'est un verbe conjugué au passé ?
E : Oui
K : En plus, il est composé
E : Composé, le passé composé
K : Bravo
E : « *je t'aime* » c'est le présent, c'est le présent, euh... oui, tu « *fus* », c'est euh... passé, euh...
K : C'est le passé mais pas le composé c'est le passé qui est seul... le passé simple, du verbe « être », *je fus, tu fus, il fut, nous fûmes, vous fûtes, ils furent*
E : Ça se dit pas io...
K : Oui, ce temps ne s'emploie pas dans la vie de tous les jours, mais dans les récits, c'est cela que vous voulez dire ?
E : Oui
K : « *J'ai tourné* »
E : Euh... euh... j'ai tourné, euh... le passé composé, euh... « *c'est* » euh... c'est (LNF) un présent
K : Oui, oui, c'est exact, c'est le verbe « être »
E : Ça et ça c'est le pareil, ça c'est euh... un passé composé, non, non
K : C'est un temps passé mais... c'est l'im...
E : parfait
K : Bravo, « *je refaisais* »
E : Refaisais, c'est (LF) un, non
K : C'est comme « *c'était* »
E : Impératif
K : C'est l'imparfait
E : Euh... c'est bête hein... impératif
K : On s'entraîne
E : « *Poursuivait* » c'est (LNF) un... imparfait, qui « *menait* » c'est un imparfait
K : Oui
E : « *J'allais* » c'est un imparfait, euh... euh... je l' « *avais* », un imparfait, « *C'était* », c'est un imparfait
K : Oui
E : Elle « *fut* », c'est un... c'est pas un imparfait, c'est un passé simple, je « *l'ai fait* » c'est un... Passé composé, qui « *menait* » c'est un imparfait, je « *suis* », non je « *suis pas* », c'est un passé simple, c'est pas un passé simple, c'est un présent
K : Tout à fait
E : C'est le présent
K : Je vous « *jure* » c'est le présent
E : « *J'eu lu* » c'est un imp..., non c'est pas un imparfait, c'est un... passé simple
K : C'est plutôt un passé intérieur, « *il eut fallu* »
E : Euh...
K : C'est toujours un passé antérieur
E : Passé antérieur, je vais le relire hein...
K : Je vous ai préparé une grille qui schématise tous les temps, je l'ai prévu pour que je « *perde patience* »
E : Je pers, je perde, c'est un passé simple...non, non
K : Cela doit vous aider
E : Euh... (elle tape de la main en cherchant le temps)
K : Pour que je perde... subjonctif
E : Présent, « *j'ai calmé* », euh... oui... euh...
K : C'est un passé qui se compose de deux verbes
E : Ah bon, euh... j'ai calmé, c'est un passé...
K : Com...

E : Posé...
 K : Bravo
 E : Ouf...
 K : C'est dur ?
 E : Oui
 [...]

 K : C'est du passé, imparfait
 E : Non, mais c'était très intéressant, c'est vous qui le dites
 K : Vous ne me croyez pas ?
 E : Si je vous crois, moi c'est, euh... c'est dingue, euh... ça je peux le... non, je pouvais le chanter, mais bon, bon, « *je vous remercie* », c'est un présent, je euh...suis venue c'est un plus que...non
 K : Passé...
 E : Composé
 K : Moi, je vous ai fait un tableau, un joli tableau qui résume tous les temps, j'ai choisi le verbe aider, on voit le présent, passé composé, c'est le verbe avoir et être au présent plus le participe passé du verbe aider, ensuite, l'imparfait, les terminaisons sont « *ais, ais, ait, ions, étiez, aient* » le plus que parfait, c'est le verbe être à l'imparfait plus le participe passé du verbe. Vous avez fait la différence avec le passé composé. Le futur proche, je vais aider, ou le futur simple, « *j'aiderai* » ... etc. le conditionnel présent s'écrit avec un « s » *j'aiderais*, le conditionnel passé, j'aurais aidé...etc...et enfin, le subjonctif, *que j'aide, que tu aides*...on a aussi le subjonctif passé que j'aie aidé et le subjonctif imparfait, que j'aidasse.
 E : Aïda, avec un chapeau
 K : Oui
 E : Nous aidassions, ah...
 K : Après, nous avons l'impératif présent, aide-moi, aide-nous, aidez-vous. Ensuite, le participe présent, « *aidant* », participe passé, « *aidé* ». Le gérondif présent « *en aidant* », gérondif passé, « *en ayant aidé* ». On arrive au passé antérieur, le verbe avoir ou être au passé simple plus un participe passé, « *j'eu aidé* ».
 E : Je le relis et je le garde pour euh...
 K : Cela vous paraît utile ?
 E : Ah oui, oui, oui
 K : Je me disais qu'il fallait que je schématise un peu les temps verbaux
 E : Mais c'est bien

3. Premier Commentaire

Lors de ce rendez-vous, nous avons bien repéré des aspects agrammatique, dans son discours. Plus tard elle nous confiera avoir participé à une étude de thèse sur l'agrammatisme. Ce jour, nous travaillons sur Barbara et sa chanson « *Ma plus belle histoire d'amour* ». Étant donné l'intérêt qu'Élisabeth porte à cette chanteuse nous, consacrerons d'autres séances à Barbara. Nous suivons les quelques questions que nous avons préalablement préparées.

- Quelle est l'histoire de la chanson ?
- Si vous devez décrire la chanson en quelques mots, quels seraient ces mots ?
- Imaginez une petite histoire en utilisant ces quelques mots.

Ensuite, nous travaillons sur la grille morphologique et syntaxique.

Nous commençons le travail sur la chanson, après l'avoir écoutée une fois. Nous posons quelques questions à Élisabeth pour vérifier sa compréhension orale. Si nous observons attentivement ses réponses, nous nous apercevons, que sa compréhension est parfaite. En revanche, son expression est laborieuse, difficile. Lors de la reconstitution de la séance, nous

avons ajouté des éléments pour compléter les mots qui manquaient, ou bien nous avons terminé certaines phrases inachevées. Cependant, sans même les ajouts, et malgré les nombreuses pauses, le discours reste tout à fait compréhensible. Comme nous l'observons, plus bas, les éléments manquants sont essentiellement les suivants : l'article, la forme complète de la négation, le verbe, l'adverbe, l'adjectif, le pronom à différents moments de l'énoncé), ce qui confirme l'agrammatisme d'Élisabeth.

3.1. Premier exercice

Après avoir répondu aux questions de compréhension sans problème, nous passons au travail grammatical sur les verbes, qui concerne pour précision la grille morphologique.

Élisabeth regarde les formes et doit reconnaître de quel temps verbal, il s'agit. Nous l'aidons pour le premier verbe. Au second, elle commet une erreur, elle le définit comme un impératif au lieu d'un imparfait. Cette paraphrasie verbale est une erreur dans le choix du mode et non pas une erreur de fond car, lors de notre travail longitudinal, nous avons observé qu'elle dispose d'une bonne récupération de la grammaire, son métier de professeur de français jouant probablement un rôle dans cet état de fait. Élisabeth a enseigné la grammaire durant de longues années, elle dispose de connaissances affirmées en français. Donc, corrigeons ses erreurs avec délicatesse. Lorsqu'elle commet une erreur, nous la rassurons, d'une part, pour garder le climat de confiance et l'envie de continuer à travailler avec nous, d'autre part, afin qu'elle ne se sente pas en échec malgré la mauvaise réponse.

Élisabeth exprime sa difficulté concernant la conjugaison des verbes dans les différents temps et modes. Dans cette leçon, d'un côté, le temps verbal (imparfait) lui pose un problème et d'autre part, le mode (subjonctif). « *Qu'ils m'en souviennent* » est une forme qui l'a mise en difficulté, mais nous lui rendons rapidement la bonne réponse. Pour la forme suivante, « *j'ai dit* », nous lui disons qu'il s'agit d'un verbe conjugué au passé, premier petit point qui peut l'aider à trouver le temps juste. Ensuite, comme elle n'y arrive pas, nous lui précisons qu'il s'agit d'une forme composée, ce qui l'oriente vers la bonne réponse qui est : « passé composé ».

Pour la forme « *tu fus* », elle nous dira que c'est le passé. Et nous ajouterons que c'est le passé simple et pour lui rappeler les formes, nous conjuguerons le verbe « être ». Les verbes « *j'ai*

tourné » et « *c'est* » ne posent pas de difficulté à Élisabeth. Or, la forme suivante « *c'était* » s'avère difficile à définir, nous lui soufflons les deux premières lettres du mot « im... » pour « imparfait » et elle définit le temps verbal facilement.

Ensuite, pour la forme « *refaisais* » elle nous dit, impératif, certainement en pensant à l'imparfait. Les formes suivantes, « *poursuivait* » et « *menait* », « *j'allais* », « *j'avais* », « *c'était* » ne lui posent aucun problème.

En abordant, le passé antérieur, « *j'eus lu* » et « *il eut fallu* », elle hésite. Pour l'aider à se rappeler les temps grammaticaux, nous lui laisserons une grille récapitulative qui schématise tous les temps. La forme « *j'ai calmé* », ne lui revient pas à l'esprit, nous l'aidons donc en lui disant qu'il s'agit du passé. Et puisque la réponse ne sort toujours pas, nous donnons la première syllabe, « com ». Au cours de l'exercice, elle nous fait partager son impression et nous dit que les temps verbaux lui semblent durs, mais malgré ce fait, elle souhaite continuer l'exercice et se prête au jeu.

« *Je n'étais jamais* » est selon Élisabeth un passé simple. Les quelques formes suivantes vont être justement définies, jusqu'à « *j'avais fini* », qui est un conditionnel pour Élisabeth, et nous lui rappelons qu'il s'agit du plus-que-parfait. Pour la forme, elle nous dit « *je suis venue* », plus-que, et s'arrête et s'auto-corrige, et nous dit non. Nous lui disons qu'il s'agit du « passé » et elle complète, « *composé* ». Enfin, dernière forme conjuguée à l'impératif, « *je tenais* » pour laquelle elle nous dit que c'est un présent.

Et à la fin de cet exercice, elle nous fait partager avec regret son sentiment d'impuissance. Auparavant, elle connaissait toutes les formes par cœur. Aujourd'hui, elles ne sont plus aussi disponibles et elle est en constante recherche cognitive, qui l'épuise.

3.2. Deuxième exercice

La deuxième tâche que nous proposons est la substantivation des verbes, qui paraît utile à Élisabeth. Elle nous dit euh ! mais en même temps, ça lui est difficile parfois. Les mots qu'elle n'arrivait pas à dire sont un « *être* », du verbe « *être* », les « *dirés* » de « *dire* », la « *tournure* » de « *tourner* », l'« *allée* », de « *aller* ». Pour le verbe « *jure* », Élisabeth nous répond « *jugement* ». Nous lui posons la question « *jure* » c'est quel verbe, et elle nous répond avec exactitude, que c'est le verbe « *juré* ». Ensuite, nous l'amenons à la bonne réponse, en passant

par l'explication que du verbe « *jur*er », le nom qui peut être créé est « *jur*on ».

Par la suite, nous observons une fluidité dans la nominalisation des verbes « *perdre* », « *prendre* » et « *venir* », l'erreur pour le verbe « *attendre* », « *attention* », peut être définie plutôt comme une paraphrasie. Élisabeth s'en rend compte, lorsque nous lui posons la question, « *attention vient du verbe attendre* », elle nous répond non, et à ce moment le téléphone, sonne et coupe notre entretien. Nous reprenons quelques minutes plus tard, nous éclaircissons que le verbe « *attendre* » nous donnerait la forme « *attente* ». Nous enchaînons sur le verbe « *comprendre* », Élisabeth commence à dire le mot « *compré...* » mais elle s'arrête, et seule la première partie est disponible, nous finissons donc la fin du nom, pour ne pas la laisser en difficulté. Arrivée au verbe « *venir* » et « *tenir* », elle nous fait partager son impression que l'exercice lui est très difficile et elle nous dit « *des vapeurs se dégagent dans le cerveau...* ». Nous proposons à nouveau de nous arrêter, elle décline notre proposition. Nous changeons d'exercice et passons à une activité sémantique.

3.3. Troisième Exercice - Activité sémantique

3.3.1 Adjectifs

Nous proposons à Élisabeth un travail de sémantique plus facile, sur les adjectifs, leurs genres, et ensuite sur les adverbes. L'idée, est de trouver les adjectifs, de donner la forme au féminin, s'ils sont au masculin, ou bien de donner le masculin, s'ils sont au féminin. Il s'agit d'un exercice qui, d'une part, lui redonnera confiance en elle, parce qu'elle l'accomplira pratiquement sans aucune erreur, d'autre part, il ne la met pas en surcharge cognitive. Nous relèverons deux hésitations pour les adjectifs « *tendre* » et « *précoce* », pour lesquels, nous lui avons soufflé que la forme reste invariable.

3.3.2 Adverbe

Lorsque nous passons à la suivante tâche linguistique, qui consiste à simplement trouver les adverbes dans le texte, la préposition « *depuis* », le pronom indéfini, « *rien* » et le nom « *bien* », sont définis comme adverbes par Élisabeth. Pour l'expression « *tenir bon* », elle hésite, nous lui expliquons donc qu'il s'agit d'une expression et que l'accord de l'adjectif ne se fait pas dans ce cas. Elle nous dit que « *votre* » est un adverbe, nous lui proposons un exemple, pour lui expliquer la réponse correcte. Elle se sort plutôt bien de l'exercice, avec peu erreurs.

3.3.3. Accords

L'exercice suivant consiste à préciser s'il s'agit d'un adjectif que l'on accorde, ou bien d'un adverbe que l'on n'accorde pas. Pour commencer, Élisabeth, répond avec justesse pour le premier exemple, pour le second, elle se trompe car elle accorde avec le pronom personnel « *elle* », au lieu du nom « *aire* ». Après trois réponses justes, elle se trompe pour l'adjectif « *connu* », dans l'exemple « *une œuvre des plus connues* ». D'abord, elle nous dit que c'est un adverbe. Nous lui demandons si elle est sûre, ce qui la fait réfléchir et elle décide d'accorder l'adjectif « *connu* » avec le nom féminin « *une œuvre* ». Réponse en partie correcte, puisqu'il faudrait mettre au pluriel.

3.4. Dernières activités

Nous terminons le travail de ce jour avec les deux activités suivantes qui consistent à *mettre dans l'ordre des phrases*, comment fait-on la salade et quelles sont les étapes de la couture. C'est un exercice simple qui fait travailler aussi bien la logique que le côté personnel. Ce sont deux sujets (*couture et cuisine*) qui intéressent beaucoup Élisabeth et qui lui laissent la possibilité d'exprimer sa façon de faire les choses.

Pour clore la séance de ce jour, nous lui proposons d'approfondir les différents sens de quelques mots rencontrés dans le texte (*Rage, Ombre, Cœur, Histoire*). Exercice de sémantique qui permet de voir les significations varier en fonction des contextes.

Nous avons différencié les exercices grammaticaux, afin de rendre l'enseignement attrayant et afin de maintenir son attention et son envie de travailler. Nous présentons le tableau récapitulatif du travail effectué durant cette séance du 17 mars 2014 (*cf. II-Ch2-Tableau 2*).

II-Ch2-Tableau 1 : Récapitulatif des mots étudiés par catégories	
Ex. 1- Trouver les verbes conjugués dans le texte et préciser le temps et le mode.	Que me revienne, Qu'il m'en souviennne, J'ai dit, j'avais, je t'aime, c'est vrai, je ne fus pas, j'ai tourné, c'était, je refaisais, je poursuivais, menait, j'allais, emportais, gelait, je l'ai faite, je ne suis pas, je vous jure, je l'eus faite, qu'il en eut fallu, pour que je perde, j'ai calmé, vous n'étiez, prenait, m'ont ouvert, je fus, j'ai pleuré, il me fut, venait, souvenez-vous, regarder, j'ai compris, j'avais fini, j'ai posé, vous étiez venu, qu'importe, on peut, en dire, je tenais, je vous remercie, dire.
Ex. 2- Noms : nominalisation des verbes, préciser le genre des noms.	Ex : S'endormir – l'endormissement Voir – la vue Surgir – le surgissement Être, Se souvenir, aimer, tourner, poursuivre, aller, geler, jurer, perdre, calmer, prendre, ouvrir, pleurer, regarde, comprendre, finir, poser, tenir, remercier, importer, venir.
Ex. 3- Adjectif – dire le masculin ou le féminin, et donner leurs contraires Adverbes, les trouver dans le texte	Belle-beau, ancien-ancienne, premier-première, tout-toute, précoce-précoce, tendre-tendre, fou-folle, blanche-blanc, vraie-vrai, nu-nue, sage-sage, disparu-disparue, longue-long, soudain-soudaine, heureux-heureuse, mauvais-mauvaise, doux-douce, premier-première
Ex. 4- Mettre les phrases pour que ce soit cohérent 4.1 Préparer la salade 4.2 Coudre	SALADE On épluche la salade 2. On mélange 3. On lave la salade 4. On sert la salade 5. On prend un saladier 6. On sort la salade du réfrigérateur 7. On essore la salade 8. On prépare la vinaigrette 9. On met la salade dans le saladier 10. On verse la vinaigrette sur la salade LA COUTURE 1. On passe le fil dans le chas de l'aiguille 2. On prend la trousse à couture 3. On commence à coudre 4. On fait un nœud au bout du fil 5. On coupe la bonne longueur de fil 6. On choisit son fil et son aiguille
1. Approfondir le sens des quelques mots dans les différents contextes	La Rage L'Ombre Le Cœur L'Histoire

4. Structure situationnelle du dialogue

Lors de l'analyse de la première leçon, Nous avons évoqué que nous observions le handicap majeur des aphasiques, « *l'indisponibilité des mots* » et le processus de recherche conscient qui représente une forte charge cognitive, sans garantie de retrouver le « *mot manquant* ». Elisabeth soupire avec regret quand c'est l'échec, mais nous la rassurons et encourageons toujours dans ces moments difficiles.

4.1. Intérêt linguistique et didactique de la leçon

Cette leçon met en évidence un certain nombre de points similaires à l'observation précédente. Élisabeth met en œuvre toutes ses connaissances linguistiques pour répondre aux exercices. Nous avons observé plusieurs autocorrections, procédé souvent rencontré et commenté en *didactique des langues*. Lorsque le locuteur entend ce qu'il dit, il s'auto-corrige à l'instant même où il a prononcé l'erreur.

Au cours de notre travail longitudinal avec Élisabeth, Nous avons observé une certaine aisance dans repéré moins d'erreurs à l'évocation du temps des verbes, au fur et à mesure des séances. Ce fait peut être expliqué par le travail de ces certains points de grammaire et la répétition préconisée par le Béhaviorisme (*cf.* Partie I, chapitre 4), avec certaines réserves, comme nous l'avons déjà expliqué. Le stimulus-réponse, principe du courant de la psychologie béhavioriste, développé par Watson (1914), puis par Skinner (1971)¹ a pour objectif de modifier le comportement humain, courant appliqué également en didactique des langues.

Le parler reste de type télégraphique, chez Élisabeth, avec une fluence relative, bien compréhensible sur le plan du sens. Le manque du mot est toujours patent.

4.2. Thèmes abordés

Le thème abordé lors de cette séance est la plus belle histoire d'amour que nous décrit *Barbara*, elle nous fait partager ses péripéties, son insouciance, son adolescence, ses voyages dans la recherche de l'amour et, enfin, les moments de révolte et ses premiers flirts.

Comme pour la leçon 1, nous avons délimité les fonctions du langage : référentielle, phatique, etc. Dans cet échange, le discours d'Élisabeth est essentiellement d'ordre locutoire², bien compréhensible, malgré les altérations de la structure morphosyntaxique. Les omissions de morphèmes grammaticaux libres (conjonctions, prépositions, articles, pronoms) sont majoritaires et les formes verbales sont élémentaires, souvent à l'infinitif ou au participe passé.

¹ B.F. Skinner (1971), *L'analyse expérimentale du comportement. Un essai théorique* traduit de l'américain par A.M. et M. Richelle, Bruxelles, Dessart.

² *Acte locutoire* : Acte de parole, dans ses aspects de production d'un énoncé porteur de ses (dénotation, sens propositionnel) : expression d'un enchaînement, de sons, enveloppe phonique d'une suite de mots ou notions, combinées en une syntaxe spécifique (Jacquet-Andrieu, 2012 : 422).

Le discours d'Élisabeth garde une bonne cohérence, avec une cohésion¹ moyenne. Par ailleurs, comme lors de la leçon 1, nos dialogues sur la vie au quotidien sont plus informels, moins structurés et avec des retours en arrière. Cependant, Élisabeth est souvent en surcharge cognitive, ce qui l'entrave dans ses échanges.

Lors de la reconstitution, nous avons spécifié les différentes fonctions de la communication repérées dans le dialogue. Dans cette interaction dialogique, c'est la *fonction phatique* que nous avons le plus souvent observée, elle joue un rôle important dans la conversation. Elle maintient un climat de confiance entre les deux interlocuteurs. Nous observons aussi la *fonction métalinguistique* et la *fonction expressive/émotive*.

5. Étude lexico-grammaticale

Une reconstitution (*cf.* CD) et une étude des mots d'Henmon a été menée (*cf.* II-B-Ch3 et les supports où le lecteur trouvera les résultats et le commentaire afférent).

6. Synthèse

Grâce à ce deuxième jour de travail, nous avons commencé à nous faire une idée plus précise de la récupération linguistique d'Élisabeth, de ses connaissances, de ses stratégies palliatives, de ses difficultés, de ses besoins et attentes. Nous avons abordé des exercices sur les temps grammaticaux à plusieurs reprises, lors des remédiations suivantes, pour montrer une évolution dans la facilité à dénommer les temps au fur et à mesure des avancées de la remédiation.

Nous avons travaillé les adverbes, les adjectifs composés et les couleurs, consacré du temps au rappel des règles de grammaire, avant de commencer les exercices. Nous ferons souvent des activités de phonétiques : écouter et définir un son, dire si deux mots sont semblables ou différents, combien de fois un même son est rencontré dans un texte, etc. La difficulté de ce travail, qui paraîtra difficile à Élisabeth au départ, s'estompera au fil des leçons, avec une amélioration de la discrimination phonologique.

¹ En compréhension verbale terme qui désigne l'organisation interne du discours et en forme la trame d'argumentation : choix d'article, pronoms, anaphores, connecteurs, etc.

Nous souhaitons travailler sur « *La Méthode Verbo-Tonale* » (cf. I- Ch4). Cependant, la spécificité de cette didactique, qui consiste à déformer des sons, pour arriver à leur bonne prononciation, convenait mal à Élisabeth, vu sa dysarthrie¹.

Nous consacrerons du temps à la sémantique, afin de la faire réfléchir aux différents sens des mots et aux contextes dans lesquels ils sont utilisés, parfois même découvrir de nouvelles significations et acceptions de mots ou expressions peu usuels : « pont en électricité » ou encore « élurophobie »² (phobie irraisonnée et/ou peur du chat). Nous lui demanderons de créer des phrases pour mieux mémoriser les mots dans le contexte en question, ou d’imaginer une histoire pour réutiliser les nouveaux mots du texte.

¹ La dysarthrie est un trouble de l’articulation causé par des lésions cérébrales ou par une atteinte au niveau des différents organes jouant un rôle dans la production de la parole, comme la langue ou le voile du palais.

² Ailurophobie : issu du grec ancien : *ἄλιουρος* (*ailouros*), « chat et *φόβος* (*phobos*), « peur ».

II-A Chapitre 3 : Leçon 3 – Élisabeth – 21 mars 2014

1. Présentation de la leçon

Lors de cette troisième leçon, nous avons travaillé sur un texte qui présente la Bulgarie, sachant qu'Élisabeth aime les voyages, nous avons donc convenu de lui faire connaître notre pays. Dans cette étude, nous faisons état du repérage des fonctions de la communication et du principe de reconstitution, après être brièvement revenue sur quelques données théoriques.

2. Fonctions de la communication orale, bref synopsis théorique

Selon, K. Bulher et R. Jakobson¹, nous distinguerons plusieurs fonctions de communication dans la cognition de la parole (II-Ch1-Tableau 2) :

II-Ch1-Tableau 2 : Fonctions essentielles du langage	
Fonction référentielle	<i>Référentielle</i> couvre les aspects connotatif et situationnel du message verbal, lors de l'acte sémique : mots ou énoncés. Elle dénote le <i>message propositionnel</i> dont le <i>contexte situationnel</i> alimente les aspects <i>connotatifs</i> . Issus de la logique scolastique et de la grammaire du Moyen Age, puis de Port Royale, les termes <i>dénotation</i> et <i>connotation</i> construisent la <i>signification générale</i> de l'énoncé.
Dénotation	Issu de la logique scolastique et de la grammaire du Moyen Age, puis de Port Royale est la part de signification informative : invariance de contenu sémantique et valeur de vérité (G. Frege) ² .
Connotation	Terme issu également de la logique scolastique, est la part de <i>signification particulière</i> et <i>supplémentaire</i> introduite par le locuteur : <i>valeur subjective</i> .
Fonction conative ou injonctive	Orienté le locuteur vers le destinataire dont il attend une réaction.
Fonction émotive	La part d'émotion qu'il introduit dans son message.
Fonction phatique	Permet au locuteur d'établir et maintenir le contact
Fonction métalinguistique ou explicative	Est centrée sur la langue

La fonction phatique (maintien du contact) intervient le plus souvent dans le dialogue. Les propos de K. ont pour but de maintenir ledit contact et pour cela, elle utilise deux stratégies :

- elle demande des informations, afin qu'Élisabeth précise sa pensée,
- elle partage ses avis et confirme ceux d'Élisabeth, la rassure et l'encourage.

Dans cet échange, elle évoque différents sujets, son discours a un sens locutoire. Elle est

¹ Les fonctions du langage de R. Jakobson : *Essai de linguistique générale*, p. 214-222.

² *Cohérence* : « se dit de ce qui se tient réciproquement ensemble » (Dict. Littré, t. 2, p. 440).

compréhensible, malgré une structure morphosyntaxique (propositionnelle) altérée. Brièvement, la théorie de *l'agrammatisme* montre une perte ou l'altération de la grammaire et de ses automatismes : les omissions de morphèmes grammaticaux libres (conjonctions, prépositions, articles, pronoms) sont fréquentes, l'absence de verbes ou leur utilisation à l'infinitif ou au passé composé expliquent cette affirmation. Ces observations montrent aussi que le discours d'Élisabeth a une bonne cohérence et une mauvaise cohésion.

Par ailleurs, lorsque nous dialoguons sur la vie de tous les jours, nos échanges sont moins structurés et avec des *feed-back*. Pour un aphasique, penser à deux choses à la fois est difficile car ses difficultés amènent une surcharge cognitive, épuisante mentalement.

Comme nous l'avons signalé précédemment, la théorie de la communication de Jakobson et les approches communicatives d'Austin (1963), et Searle (1972), O. Ducrot (1972), etc. s'avèrent des outils utiles et rigoureux, de même que les théories de la compréhension (Kintsch *et al*, 1978), en France sont un apport également. Il en est de même pour les fonctions du langage de Jakobson relevées : *fonction référentielle*, *fonction phatique* (maintien de l'interaction), *fonction émotive* (ou émotionnelle, affective) et la *fonction métalinguistique* (ou d'explication).

3. Reconstitution

La reconstitution est un point important qui permet de voir les éléments grammaticaux manquants. Dans cette opération, nous avons veillé à préserver le message d'origine, la présentation proposée nous permet de visualiser les ajouts et de compléter certains mots ou expressions manquants. Dans le tableau ci-dessous, nous avons désigné avec une lettre, le type d'anomalie observée, dans les différentes phases de la reconstitution.

Cependant, reconstituer un texte ou un dialogue peut être discuté, voire discutable : le linguiste propose-t-il exactement les termes que le sujet-parlant aphasique aurait voulu dire, sans y parvenir. Nous avons donc reconstitué le texte et nous l'avons soumis à Élisabeth qui, grâce à sa bonne introspection et un haut niveau de connaissance de la langue, pédagogue, avant la survenue de son aphasie, pouvait apporter des réserves ou des précisions.

Les spécialistes suggèrent également qu'au moment du discours, les agrammatiques utilisent les connaissances dont ils disposent et qui sont disponibles, pour exprimer leur pensée, au moment de l'interlocution. Cependant, il faut préciser que si l'interlocuteur n'est pas familiarisé

avec ce type de discours pathologique, l'aphasique peut paraître incompréhensible, au premier abord. Cette remarque est importante à intégrer, pour les linguistes qui souhaitent s'intéresser à l'aphasiologie. Rappelons que lorsqu'Élisabeth ne retrouve pas ses mots dans un délai raisonnable, elle passe à autre chose.

3.1. Conventions d'écriture

L'encadré ci-dessous (*cf.* II-Ch2 : Reprise de II-Ch1-Encadré 1) propose un résumé des éléments reconstitués, spécifiés par une lettre majuscule.

II-Ch2 : Reprise de II-Ch1-Encadré 1 : Conventions d'écriture – texte reconstitué
<i>Les éléments de reconstitution sont écrits en italique</i>
O : Omission [Catégories grammaticales omises] : (<i>ADJ., NOM, ART., [SN+SV], etc.</i>)
I : Improprétés [les mots ou expressions sont mis entre parenthèse]
T : Temps du verbe [indication du temps proposé]
C : Conjugaison [correction]
CG : Catégorie grammaticale [erreur]
A : Accord du subst., de l'adj., etc. [correction]
AS : A Supprimer

3.2. Texte reconstitué

Grâce à la reconstitution de la leçon, l'ajout de divers éléments nous permet de repérer les lacunes, dans l'expression. Cependant, il est à noter qu'Élisabeth est parfaitement compréhensible, malgré les manques du mot. Nous avons également relevé les erreurs des différents exercices pour mieux comprendre et commenter la suite les difficultés d'Élisabeth, et lui expliquer les choix et l'intérêt des exercices tout au long de cette remédiation cognitive.

4. Dialogue

K : Bonjour, ça va ? Aujourd'hui, j'arrive et il n'y a pas de soleil.

E : Oui, oui.

K : Ce n'est pas plus mal.

E : Oui.

K : Du moment qu'il ne pleuve pas, ... j'ai pris mon parapluie quand même, on ne sait jamais.

E : Hier, vous avez fait... euh... le le la le euh... le ... [***neguration**] [***l'auguration de la visite**] le les les euh...

I + O : Néologisme ART. DEF. + N. + ART. CONTR. + N.

[Du consul de] Bulgarie [e]... [qui est actuellement à Toulouse].

O : ART. CONTR. + N. + PREP. PRON. REL. + ETRE + ADV. + PREP. + N.

K : Du printemps ?

E : Non, non, euh... [**il s'agit de**] Bulgarie, oh... il y a... elles [**LF**] avaient, [son mari intervient

O : PRON. PERS. + PRON. PERS. + V. + PREP.

dans la conversation et dit que le consul bulgare est descendu de Paris). Il y a eu un petit article.

Fonction métalinguistique

K : Mardi, quand je suis allée à la réunion des interprètes, là où je travaille, une de mes collègues m'a dit que le consul est descendu de Paris, mais je n'y suis pas allée.

K : Vous lisez beaucoup ?

E : Oui.

K : Vous avez mangé ?

Fonction phatique K s'intéresse à Élisabeth

E : Oui, euh... rien de spécial, j'ai fait un petit café...

K : Après le repas. Vous avez jardiné un peu ?

E : Euh...

K : Pas ces derniers jours.

E : Si euh... euh... euh... re repasser... euh... [**il**] y a un petit peu de désordre là, [**j'ai**] repassé

O : PRON. PERS. PRON. PERS. + AVOIR

Euh... [Un faux départ, pause]

K : Vous avez rangé ?

E : Oui.

K : C'est bien, il faut le faire, c'est vous la maitresse de maison.

E : Je reviens...

K : Il faut le faire quand on a un jardin... mes parents en Bulgarie ont une maison, j'ai toujours vécu dans une maison et il y a toujours du travail dans une maison, dans un jardin, des branches à couper... Vous ne vous voyez pas vivre dans un appartement au centre-ville de Toulouse ?

On discute un peu avant de travailler

E : J'ai vécu dans un appartement... [**quand j'étais jeune**].

O : C.S + PRON. PERS. + ETRE + ADJ.

K : Ce n'est pas cela, vous vous sentez enfermée ?

E : Oui.

K : Pour moi aussi cela a été dur, quand je sors de chez moi, je vois les escaliers.

E : Un... peu de verdure ?

K : Non, j'habite entre Esquirol et Capitole, donc il faut aller au parc ou dans le petit parc à côté de chez moi, c'est un rond-point Wilson.

E : Oui, il y un manège.

K : Oui, quand, je viens chez vous, ici je suis contente... Allez, on va travailler un peu...

E : Euh... ça euh ? ...

K : Si vous voulez rester ici ? Juste à la fin, on se mettra là-bas. Si vous voulez, on peut rester ici. Et comme vous m'avez dit que vous aimez les voyages, je me suis dit que ce texte pourrait vous donner envie de voyager en Bulgarie.

E : Oui, oui, euh... [**j'aimerais bien, mais comment et**] quand ?

O : PRON. PERS. + V. + ADV. + C.C + ADV. + C.C

K : Pourquoi pas ? Et quand ? Quand vous le déciderez un jour.

Fonction phatique, encouragement

E : Un jour euh... oui.

K : Oui tout est possible dans la vie.

Fonction phatique, encouragement

E : Oui, mais, il euh... [**dira**] non.

O : V.

K : Il n'est pas d'accord d'aller en Bulgarie ?

E : Non, non, c'est pas de la Bulgarie, c'est... [**tout simplement le fait de voyager qui ne l'intéresse pas**].

O : ADV. + ADV. + ART. DEF. + N. + PREP. + V. + PRON. REL. + ADV. + ART. DEF. + V. + ADV.

K : D'aller loin ? ...

E : Oui, [**il**] y a... la maison, et Camus, là ou là ou dans la chambre, en haut [**partout ce sont les livres de**] Camus.

O : PRON. PERS. ADV. + PRON. DEM. + ETRE + ART. DEF. + N. + PREP.

Fonction métalinguistique ou d'explication

K : Il adore Albert Camus, donc cela vous plaît ?

E : Oui mais... pas trop.

K : Pas particulièrement ?

E : Et Albert Camus, Albert Camus euh... [est toujours présent, même] quand on va en vacances.

O : ETRE + ADV. + ADJ. + ADV.
Fonction métalinguistique

K : Pour vous occuper pendant les vacances ? Mais pas après ?

E : Oui.

K : Alors, comment nous allons procéder ? Comme c'est un texte, est-ce que je le lis ? Est-ce que vous le lisez ?

E : Je préfère que vous le lisiez.

K : Comme cela vous allez écouter. Bon, 50/50, je vous propose de lire la moitié et vous l'autre moitié pour vous entraîner ?

E : 49/51.

K : Oui, parce que l'on est chez vous, je lis une page et vous l'autre, cela vous convient ?

E : Oui, oui.

K : Je commence.

[On lit le texte, chacune à notre tour].

E : Que signifie Kulata, c'est orthodoxe ?

Fonction métalinguistique ou d'explication

K : « Kulata » signifie en soit, la tour, mais ici il s'agit d'une ville à la Frontière avec Grèce. La Bulgarie s'est convertie au christianisme au IX siècle ?

Fonction métalinguistique ou d'explication

E : Orthodoxe ?

Fonction métalinguistique

K : Oui, à l'orthodoxie.

E : Et avant ?

Fonction métalinguistique Élisabeth s'intéresse

K : Et avant, il y avait des traces, des pro bulgares qui habitaient sur ces terres et ils avaient leurs cultes, ce n'était pas forcément le christianisme.

E : Je m'en fou du christianisme.

K : Alors le texte vous paraît comment ? Vous donne une idée du pays ? Il vous donne une image ?

E : Oui... euh... oui, mais euh... [on voit] un petit peu les villes, les villes euh... là, il y a peu de

O : PRO. PERS. + V.

villes et euh... euh... euh... pour les touristes [c'est important de se faire une idée].

O : PRON. DEM + ETRE + ADJ. + PREP. + PRON. PERS. + V. + ART. INDEF. + N.

K : Les villes qu'on peut visiter. C'est vrai qu'on voit des choses, qu'on peut visiter, mais on ne voit pas toutes les villes. Vous voulez dire que toutes les villes ne sont pas décrites ?

E : Oui.

K : C'est clair, c'est vrai.

E : Un petit peu la mer Noir.

K : La côte ? Oui, cela était un texte d'entrée en matière, juste pour avoir une idée où le pays trouve, combien d'habitants il y a et puis, en gros les choses que l'on peut voir.

E : Euh, je peux poser une question ?

K : Bien sûr.

E : Euh l'euro, ça y est ?

Élisabeth s'intéresse à la monnaie, fonction d'explication

K : Non, on a notre monnaie bulgare encore, qui s'appelle « le lev » et un euro correspond à deux levas de notre monnaie.

Fonction d'explication

E : On peut y aller avec la carte d'identité ou un passeport ?

Élisabeth s'intéresse aux documents de voyage, fonction d'explication

K : Oui, comme c'est dans l'union européenne, vous pouvez y aller qu'avec votre carte d'identité.

E : Oui et euh... quand euh... vous allez ... voir si euh... le la la le l'union européenne se euh... prête à [au] [vous accueillir]

AS+O ART. PRON. + V.

vous allez a... a..., [en] Bulgarie [et c'est dans] l'union européenne [c'est ?]...

O & AS. PREP. C.C + PRON. DEM + ETRE + PREP. AS

K : Elle est dans l'Union européenne, elle y fait partie en plus de la Roumanie.

E : Ah oui.

K : Oui, c'est pour cela que vous pouvez y aller avec la carte d'identité. Elle y fait partie depuis 2007.

E : [Vous faites partie de] L'Union Européenne est euh... et c'est [encore votre monnaie]

O : PRON. PERS. + V. + N. + PREP AS ADV. + ADJ. POSS. + N.

euh... euh... [votre] [l']argent, mais [vous n'avez] pas l'euro ?

O : ADJ. POSS. A.S. PRON. PERS. + ADV. + V.

Des phrases comme celle-ci, où il manque plusieurs éléments, seraient incompréhensibles pour des personnes ne connaissant pas le langage aphasique

K : Non, on n'a pas encore changé de monnaie car on est rentré en 2007 et il faut des années et des années, avant que l'infrastructure et que le niveau de vie changent, etc.

E : Ah bon ?

K : Avant qu'ils égalisent la monnaie, car c'est moins cher qu'ici, mais c'est cher pour les gens qui y vivent.

K : Bientôt, j'entends dire qu'il y aura l'euro, comme en Ukraine.

Fonction référentielle

E : Pologne ?

Fonction référentielle

K : Comme en Pologne.

E : L'euro n'a pas changé grand-chose, C'est ... [même pire].

O : ADV. + ADV.

K : Ukraine, je ne sais même pas si elle est dans l'Union Européenne ? Je me suis trompée, je voulais dire Pologne.

E : Ah...

K : Croatie, oui elle y est.

Fonction référentielle

E : Je crois, je crois [en] 2010 ?

K : C'est avant nous, nous on y est entré en 2007.

E : Oui, oui.

K : Ben voilà.

E : Oui, oui, ah... [je ne savais pas].

O : PRON.PERS. + ADV. + V. + ADV.

K : Est-ce que je peux vous poser quelques questions sur les textes ?

E : Oui, oui.

K : Première petite question pour voir si vous avez bien compris, ou plus tôt si des choses vous ont marquées, vous ont plus et vous les avez retenues. « *Quelles civilisations ont laissées des vestiges sur notre territoire ?* »

E : Les traces.

K : Oui les traces, tout à fait, oui.

E : Et les khans euh... avant, non, euh, c'est ... [c'étaient les khans qui gouvernaient].

O : PRON. DEM + ETRE + ART. DEF + N. + PRON. REL. + V.

K : Les traces oui.

E : Les romains.

K : Oui, tout à fait.

E : Peut-être les grecs ?

K : Oui, et encore un peuple qui nous a envahi pendant des siècles et qui a laissé des vestiges sur notre territoire ?

E : Ah... ah, ah... [je ne vois pas].

O : PRON. PERS. + ADV. + V. + ADV.

K : Joker ? Je vous aide ?

E : Oui.

K : On s'est libéré d'un peuple qui nous a asservis pendant cinq siècles.

K. donne des indices à Élisabeth pour la faciliter

Confusion concernant le peuple qui nous a asservis plusieurs siècles

E : Les russes ?

K : Non, les... je vous aide ?

E : Oui.

K : Alors les ottomans, turques.

E : Ah oui...

K : Les turques se sont installés chez nous en 1300 et quelques et sont repartis en 1878, et grâce à quelle armée ? C'est dit dans le texte, grâce à notre armée bulgare, mais aussi ?

Fonction référentielle

E : L'armée russe. Oui mais ... c' [e n'] est pas la joie [non plus] hein...

O : ADV. ADV. + ADV.

K : Oui évidemment, on s'est libéré des turques et quand, on vous aide, il y a une contrepartie.

E : C [e n'] est pas une contrepartie, c'est euh... [carrément une occupation].

O : ADV. ADV. + ART. INDEF. + N.

K : Une occupation... ?

E : Mais les ottomans qu'est-ce qu'[ils] vont faire euh... [il n'] y a pas... [de doute] euh... ils [LF]

O : PRON. PERS. PRON. PERS. + ADV. PREP. + N.

ont laissé les choses... splendides ?

K : Oui d'un point de vue architectural, ils ont laissées des choses, mais d'un autre côté, pendant toutes ces années-là, ils ne nous ont pas mal stoppé le développement, ils ont de plus essayé de nous convertir par force. Si vous avez des gens chez vous pendant cinq siècles, il faut savoir qu'il y avait la torture, il y a eu beaucoup de sang qui a coulé, car du côté bulgare, il y avait des révolutionnaires qui se cachaient dans les monastères, on mentionnera le plus grand qui a été pendu par les turque à l'âge de 33 ans car il avait formé des groupes de révolutionnaires et il se cachait dans les montagnes pour essayer de libérer le peuple. Alors, quand est-ce que les monastères ont été créés/construits ?

Fonction d'explication

E : Euh... dixième siècle.

Après une seule lecture Élisabeth est en mesure de répondre avec précisions aux questions de compréhension

K : Oui, très bien, vers le dixième siècle. Qu'est-ce que ces monastères préservent ?

E : Euh... la vie... la vie en premier.

K : Oui, ils ont abrité, des révolutionnaires.

E : Euh... euh... l'écriture aussi.

K : Oui, c'est exact.

E : Euh... la peinture.

K : Oui. Quelles sont les villes-musée ?

E : Les villes-musées... euh... **[sont spécifiques]**.

O : ETRE + ADJ.

K : Vous avez la définition ?

E : Euh... oui mais... **[cela ne vient pas]**.

O : PRON. DEM. + ADV. + V + ADV.

Difficulté pour définir les villes musées

K : Quelles sont leurs particularités ?

E : L'histoire et le... mode de... de ville habitant.

K : D'avant ? Dernière petite question, « *que nous dit le texte concernant la rose bulgare* » ?

E : La, la rose... **[elle n']** c'est pas coupée **[elle]** c'est effeuillée, et la rose bulgare, c'est comme ça. *[Élisabeth montre avec la main, pour expliquer que la rose est cueillie]*

O + AS : PRON. PERS. + ADV. AS PRON. PERS. AS

K : Cueillie à la main.

E : Oui, mais c'est comme ça, pas la rose comme ça, c'est comme ça.

Élisabeth me montre de la main, elle complète son explication avec le geste

K : Petite, vous voulez dire ?

E : Oui et cueillie à la main et coupée, euh... et coupée **[elle n']** c'est pas euh... effeuillée, la

O : PRON. PERS. AS

rose, c' **[e ne sont]** est pas les feuilles ou... **[les branches que l'on cueille]**.

O : ADV. + ETRE AS ART. DEF. + N. + PRON. REL.+ART. DEF. + PRON. PERS. + V.

K : La fleur elle-même.

E : Et ça sent bon et on peut faire *[débit coupé et lent]* euh... des distillations ou autres.

K : L'huile de rose.

E : Et les guimauves à la rose.

K : Le texte vous plaît ?

E : Oui, un petit peu euh... *[Manquent]* les villes, euh... pour les touristes.

O : V.

K : Pour une visite touristique ce n'est pas assez développée.

E : Euh... euh... euh... la prochaine fois euh... vous penserez et à me donner des petits sites

AS. AS

pour les euh... les les costumes ou tout *[autre chose qui concerne la culture]*.

O : ADJ. INDEF. + N.+ PRON. REL. + V. + ART. DEF. + N.

K : Pour les costumes traditionnels, il y a des choses intéressantes.

E : Les chapeaux, les costumes, les souliers, les bottes euh... j'aime bien.

K : Les costumes traditionnels qu'ils mettaient à l'époque parce que maintenant on s'habille comme les autres.

E : L'habitat euh... **[aussi]** le... euh... l'habitat, l'habitat euh... avec les et les choses qu'avaient

O : ADV.

dedans, c'est ...

K : Je chercherai des photos et on parlera de tout ça.

E : C'est intéressant.

K : Maintenant, je vous demande, s'il vous plaît, de vous mettre dans la peau d'un agent de voyage et votre amie hésite, et ne sait pas trop vers quel pays se diriger. Il faudrait essayer de la convaincre. Imaginez ce que vous lui diriez pour qu'elle parte en Bulgarie.

E : Euh... pour les ... **[visites]** ?

O : N.

K : Avec ce que l'on a vu. Vous lui conseillez d'aller visiter le pays. Mettez-vous dans la peau de quelqu'un qui va persuader son amie d'aller en Bulgarie.

Afin de faire parler Élisabeth, et observer son langage oral spontané, sans préparation, K. lui pose un sujet, un jeu de rôle avec des questions ouvertes

E : Euh... les les l'avion et le train n'est pas cher ?

K : L'avion est abordable, 250 / 300 euros aller-retour, je n'ai jamais pris le train, je ne sais pas si cela existe, le bus est très long, deux jours et une nuit.

E : L'avion n'est pas cher, **[il]** y a des ... euh... des euh... des chambres chez

O : PRON.PERS.

l'habitant, ah, les hôtels, ça **[ne]** me plaît pas du tout, c'est les habitants hein... **[qui m'intéressent]**, **[et celui qui veut]**

O : ADV. PRON. REL. + PRON. PERS. + V. CC + PRON. REL. + PRON. DEM. + V.

veillent une chambre ou deux pour pour [une nuit ou plus, c'est possible] euh... [il] y a aussi du, des mets qui

AS + O : ART. INDEF + N. + C. + ADV. + PRON. DEM. + ETRE + ADJ. PRON. DEM.

sont pas mal, et y a les villes-musées, y a une petite ville, qui donne sur euh... euh... [un mot qui me manque ça m'é K : Sur la vallée des roses.

E : Oui aussi et euh... et après les roses euh... la culture des roses, la vallée des roses, y a de quoi faire euh... un peu de shopping euh... euh... pour ramener à en Occitanie ou à Toulouse, [quelques produits du pays].

O : ADJ. INDEF. + N. + ART. CONT. + N

K : Est-ce qu'il y a d'autres choses à voir ?

E : Oui et euh... [il faut y rester] y a dix jours, quinze jours pas plus, mais pas moins. Les

O + AS : PRON. PERS. + V. + ADV. + V. AS

touristes et les habitants ?

K : Les habitants aussi y vont. Alors, il y a les monastères, la mer Noire à voir...

E : [Il n'] Y a pas des villes ou euh... des villages... ?

O : PRON. REL. + ADV.

K : Ce n'est pas mentionné dans le texte, mais la prochaine fois, j'apporterai justement des informations sur les villes de la mer Noire.

E : C'est [facile pour] euh... les touristes euh... et euh... [car il] y a aussi des interprètes charmants qui euh

O : ADJ. + PREP. AS C.C + PRON. PERS.

... [Feront la traduction] ?

O : V. + ART. DEF. + N.

K : Il faut apprendre un peu le bulgare.

E : Oui mais les interprètes, c'est [fait pour] euh... [Ils connaissent] le bulgare, le français.

O : PP + PREP. PRON. PERS. + V.

K : Oui, vous pouvez avoir des interprètes bulgare-français ?

E : Oui c'est... [bien].

O : ADV.

K : D'accord, donc cela est les points que vous mettriez en avant, plus au moins ?

E : Et euh... Jean euh... [y aller en] touriste et visiter les monastères [lui plairait].

O : ADV. + V. + PREP. PRON. PERS. + V.

K : Jean aime plus tôt les monastères ?

E : Oui, moi aussi mais euh... sans euh... plus.

K : Plus tôt, les maisons, les anciens objets, la vallée, la mer, des choses comme cela ?

E : Oui.

K : D'accord. Entendu et bien maintenant, on va s'entraîner comme la dernière fois sur les verbes. Vous avez eu le temps de lire un peu le tableau ?

E : Oui, euh... non, j' [e n'] ai pas lu parce que [il] y a euh... autre chose qui est tombée euh... [entre temps].

O : ADV. PRON. PERS. PREP. + N.

K : Entre temps.

E : Oui.

K : Mais, on va s'entraîner comme on a fait la dernière fois pour les verbes, les trouver, dire dans quel temps ils sont conjugués, après, on va créer des noms et des adverbes. On y va, si vous voulez bien...

E : Oui.

E : « Est » un présent.

K : Oui tout à fait.

E : « Représente », un présent, « sont croisés », euh... c'est pas... [LNF] un présent, c'est [LNF] un passé euh...

K : Composé.

K. aide Élisabeth à définir que le passé est passé composé

E : Oui mais ça m'embête, qui « retrace » euh... euh... un un présent.

Fonction émotive, elle exprime son désarroi

K : Bien sûr. « S'est exprimé »

E : C'est également un passé euh...

Élisabeth a du mal à définir le passé comme composé

K : Composé.

E : Composé, mais composé ça m' [est] euh... c'est difficile, mais j'y arriverai.

O : ETRE

K : Bien sûr que vous y arriverez.

Fonction phatique (Encouragement)

E : Oui, mais quand ?!!!

Fonction émotive Élisabeth exprime son désespoir

K : Vous n'êtes pas bien installée, on se met sur la table comme cela on sera une à côté de l'autre.

E : Oui.

E : Là, là, [Élisabeth me montre où elle a mal].

K : Les reins ?

E : Oui, c'est dur et ce matin, on a été chez le clerc euh...

K : Pour faire des courses ?

E : Oui.

K : « *Se niche* », vous diriez quoi ?

E : *Se niche*, c'est un présent.

K : Sans « *compter* ».

E : C'est un passé.

ERREUR SUR PP, Élisabeth donne un INF

K : Il n'est pas conjugué encore, c'est un verbe à l'infinitif.

E : « *S'il fallait trouver* », c'est un conditionnel.

ERREUR DE DEFINITION DU TEMPS : le « si » peut induire Élisabeth en erreur

K : C'est un temps passé, c'est un temps que l'on utilise le plus souvent avec le passé composé. C'est imparfait, le conditionnel serait « *il faudrait* ».

E : Un point pour toi.

K : Ce « *serait* ».

E : Ce « *serait* », conditionnel.

K : Oui, bravo.

Fonction phatique K. encourage Élisabeth à chaque bonne réponse

E : « *J'ai parsemé* » c'est un passé composé.

K : Oui, super.

E : « *Témoigne* » c'est un présent.

K : Tout à fait.

E : « *Possède* » c'est un présent [LF]. « *Qui laisseront* », c'est un passé, non, un... un... imparfait.

Erreur, autocorrection puis nouvelle erreur

K : Si vous allez en Bulgarie, vous ne resterez pas indifférente.

E : Oui mais...

K : C'est une action future, c'est le futur ?

E : Futur ?

K : Et oui, [je laisserai, tu laisseras, il laissera etc.], il y a le futur proche, il ne va pas vous le laisser ou il ne vous laissera pas.

K. rappelle les formes du futur

E : J'ai, je, je, j'ai pas le choix, c'est pas euh... dans ma tête, [il n'] y a pas euh... futur.

O : PRON. PERS. + ADV

Avec tristesse Élisabeth nous fait partager que le futur n'est pas revenu

K : C'est vrai ?

E : Oui, oui, oui, on s'y fait, c'est peu de ff... [chance] bon.

O : N.

K : Si vous avez le temps de voir la fiche que je vous ai donnée avec le verbe *aider*, [j'aiderai, tu aideras, il aidera, nous aiderons, vous aiderez, ils aideront]. C'est la même conjugaison que celui-là.

E : « *Possède* » c'est du présent.

K : Oui.

E : Qui « *témoigne* », c'est du présent. Ils « *sont* », c'est du présent. Ils « *sont entretenus* », c'est du passé composé.

K : Tout à fait.

E : « *Ont été rénové* », passé composé, « *Ont été construit* ».

K : On dira la même chose.

E : « *S'est convertie* », euh...

Hésitation

K : C'est comme les autres.

E : C'est un présent ?

ERREUR

K : Non, c'est un passé composé.

E : « *Ils précisèrent* », c'est du passé.

Réponse en partie exacte, à l'aide de la question de K., Élisabeth, précise le temps

K : Oui, lequel ?

E : Le passé simple.

K : Oui, tout à fait, « *se développèrent* ».

E : Passé simple. « *Vit* », c'est du présent.

ERREUR

K : C'est le verbe « *voir* ».

Autocorrection, après la première réponse erronée, nous lui précisons qu'il s'agit du verbe « *voir* », cette indication l'a peut-être aidée pour trouver la bonne réponse.

E : C'est le passé simple.

K : Oui, tout à fait, je vis, il vit...

E : « *Permirent* », c'est du passé simple.

K : Oui.

E : « *Se développa* », c'est du passé simple, « *c'est* », c'est du présent, « *jouèrent* », c'est du passé simple, « *ils entretenaient* », c'est du pa...

C'est un faux départ, erroné

K : C'est l'imparfait, [je faisais, il faisait, ils entretenaient]

E : Oui, oui, Valachie c'est quoi ?

K : C'est une des trois principautés médiévales roumanophones. En 1859 La Valachie et la Moldavie, forment la Roumanie actuelle.

K : C'est le passé... celui qui se compose de deux formes.

Fonction d'explication

E : Oh...

K : Oui, mais plus on les répétera, plus cela deviendra automatique. Vous n'y croyez pas ?

Fonction phatique (encouragement)

E : Si, si, mais ça me euh... [paraît difficile] [cela] coupe le euh... la voix euh... parce que c'est

O : V. + ADJ. PRON. DEM.

difficile, oui c'est... [compliqué], oui... c'est... [comme ça], [allez]. On repart...

O : ADJ. C + PRON. DEM. V.

K : On repart motivé, soyez toujours motivée, vous l'êtes de toute façon.

E : Oui, oui, mais [tu]... [toi] aussi.

AS + O : AS PRON. PERS.

E : « Soyez », passé simple

ERREUR

K : Ah...

E : Ah...

K : Quand vous donnez un ordre à quelqu'un.

K. Essaie d'amener E. vers la bonne réponse

E : Impératif.

E : « Possède » c'est un présent, il « est », c'est un présent.

K : D'« imaginer », c'est quoi ?

E : C'est un ...

Hésitation

K : Quand le verbe n'est pas conjugué, c'est l'infinitif.

E : Infinitif [Élisabeth tape sur le bureau de sa main gauche pour exprimer son mécontentement du fait qu'elle ne réussit pas à définir l'infinitif]

K : « Prouvant », c'est le participe présent et sans « avoir vu ».

E : C'est comme l'autre, c'est un...

Difficulté

K : Le premier verbe est à l'infinitif, et l'autre est un participe passé, donc on dit infinitif passé.

E : C'est compliqué.

E : Est c'est [LF] un présent, [pultiv] (pour cultive), c'est [LF] un présent, « est utilisé », c'est un passé composé,

Déformation phonétique

« produit », c'est un présent, « faisant » ... euh...

Lorsqu'Élisabeth hésite longtemps, nous lui donnons la réponse

K : Faisant, c'est comme prouvant, c'est un participe présent du verbe faire.

E : Et passé c'est... [un participe présent].

O : ART. INDEF. + N. + ADJ.

K : « Fait », c'est le participe passé. Ensuite, « a remporté » ?

E : Passé composé. Et... « je me méfie », euh...

K : Vous regardez la suite, « je vois ».

E : Euh... c'est [LF] un présent, « se fait » fait, c'est [LF] un présent, comment, c'est [LF] un présent, doit, euh... c'est [LF] un présent, « seront », conditionnel... présent.

Erreur de temps

K : C'est le futur, et on n'a pas dit « conserver »

E : Euh... euh... c'est [LF] un... flute, ah...

Difficulté pour l'infinitif

K : Infinitif.

E : Infinitif, mais c'est dur.

K : Cela ne sort pas ?

E : Oui.

E : « A lieu », c'est une expression ?

K : Oui, mais conjugué au présent, ensuite nous avons « a été » ?

E : C'est un ... passé composé.

K : Oui, tout à fait.

E : « Peuvent », c'est un présent.

K : Les verbes sont finis, il nous reste à faire un autre exercice, je vous dis le verbe et vous me direz ce que l'on peut créer comme nom du verbe « représenter » ?

E : Euh... « représentation ».

K : Oui, c'est bien. Ensuite se « croiser ».

E : « Croix ».

K : Ou « croisade », « croisement ».

E : Oui.

K : « Retracer ».

E : « Retrait », non c'est pas ça, retra...ça va pas.

I : N. Faux départ et difficulté pour trouver le nom

K : « Retracement ».

E : Je crois que c'est un lapin, retra... non c'est pas ça.

K : Du verbe « acquérir ».

E : « Acquisition ».

K : « Lutter ».

E : « Lutte ».

K : « S'exprimer ».

E : « Exprime-toi », ...

I : Erreur : Impératif au lieu du Nom

K : Oui, c'est l'impératif. « Expression » serait la réponse. Du verbe « perdre ».

E : « Perdu ».

I : Participe Passé au lieu du Nom

K : « La perte ».

K : « Compter ».

E : « Compte ».

[...]

K : « Témoigner ».

E : « Témoin ».

K : « Témoignage ». Ensuite, « Posséder ».

E : Posséder... euh... une [pose] c [e n'] est pas ça.

I + O : N ADV.

K : « Possession », « Garnir ».

E : « Garniture ».

K : Très bien.

E : Un « garni ».

[...]

K : Oui, autre chose ?

E : Ah ... « habit ».

I : N

K : « Habitat ».

K : « Développer ».

E : « Développement ».

K : « Apparaître ».

E : « Apparition ».

[...]

K : « Agrandir ».

E : « Agrandissement ».

K : « Jouer ».

E : Ah...

K : Les enfants ont envie d'en avoir beaucoup ...

E : Euh...

Absence de substantivation

K : « Jouets ». « Cacher »

E : Euh...

Absence de substantivation

K : Une « cachette », « Aménager ».

E : « Aménagement ».

K : « Posséder »

E : Posséder ...

Absence de substantivation

K : « Possession ».

K : « Imaginer ».

E : « Imagination ».

K : Le verbe « passer ».

E : Euh...

Absence de substantivation

K : La « passe ». « Voir ».

E : Ah... non [je ne sais pas]

O : PRON. PERS. + ADV. + V. + ADV.

K : Un nom du verbe « voir » c'est la « vue ».

E : Ah oui.

K : « *Situer* ».
E : *Situa...* « *situation* ».
[...]
K : « *Récolter* ».
E : Euh ... « *récolte* ».
K : « *Cueillir* ».
E : Euh...

Absence de substantivation

K : La « *cueillette* ».
E : Ah, oui.
K : « *Devoir* ».
E : Euh...

Absence de substantivation

K : On peut dire un « *devoir* ». « *Récupérer* ».
E : « *Récupération* ».
K : « *Distiller* ».
E : « *Distiller* », dis-ti-lla-tion [mot syllabé].
K : « *Appeler* ».
E : Help, « *Appel* ».
[...]
K : Je comprends, mais il faut que l'on fasse les deux pour nous entraîner.
E : C'est bien.
K : Donc maintenant, je vais vous demander de créer des adjectifs à partir des noms présents dans le texte. « *Mouvement* ».
E : « *Mouvementé* ».
K : « *Esprit* ».
E : Esprit es-tu là ? Ah, ah, ah, un bon esprit.

Élisabeth ne trouve pas l'adjectif.

K : De ceux qu'on aime et qui sont partis, « *Spirituel* ».
E : Oh... C'est bien hein...
K : « *Passion* ».
E : « *Passionnée* ».
[...]
K : « *Couleur* ».
E : « *Colorisé* ».

I : ADJ.

K : « *Coloré, colorié* », « *Clarté* ».
E : « *Claire* ».
K : Et le contraire c'est quoi ?
E : « *Noire* », non, « *foncé* ».
K : Il y un autre aussi, « *obscur* ».
K : « *Certitude* ».
E : Euh... « *Certain* ».
K : « *Autorité* ».
E : « *Autorisation* ».

I : Impropiété, nom à la place de l'adjectif

K : Ceci est un nom et nous cherchons l'adjectif.
E : « *Autorisé* ».

I : Impropiété sur l'adjectif

K : Et moi, j'avais pensé à « *autoritaire* ». Maintenant, j'ai quelques expressions à vous proposer, je vous les lis et vous me donnerez l'adjectif pour remplacer l'expression. Par exemple au lieu de dire c'est de la « *viande provenant du bœuf* », on dira quoi ?
E : « *De la viande provenant du cheval* ».
K : Oui mais pour ne pas dire viande provenant du cheval, vous diriez quoi ?
E : « *Bifteck* ».

I : N.

K : « *Chevaline* », c'est l'adjectif que l'on recherche. Alors, « *viande provenant du bœuf* » ? Vous avez compris ce que je vous demande ?
E : Oui, mais... [*je ne vois pas*].

O : PRON. PERS. + ADV. + V. + ADV.

K : Viande « *bovine* ». « *Viande provenant du poulet* »
E : Euh... [*je ne vois pas*]

Manque le terme

K : Viande « *blanche* », pour « *Viande non cuite* ».
E : « *Crue* ».
K : Très bien. « *Viande qui est dans la marinade* »
E : Je [*ne*] sais pas.

O : ADV.

K : « *Marinée* ».

E : Ah, bon, bon, je [**ne**] suis pas d'accord.

O : ADV.

K : Vous diriez quoi, alors ?

E : Oui, mais marinée [*ce n'est pas ça*].

O : PRON. DEM. + ADV. + ETRE + ADV. + PRON. DEM

K : « *Viande qui contient son sang* » alors.

E : « *Sanguin* ».

I : ADJ.

K : Mais si vous allez au restaurant et vous demandez de la « *viande à peine cuite* ».

K : propose une phrase afin d'aider E. à se mettre dans le contexte et à retrouver seule le terme exact.

E : « *Bleue* ».

K : Très bien. Maintenant, je vais vous épeler quelques mots et vous me les direz à l'oral, au lieu de vous faire écrire car vous préférez à l'oral. Je commence... la consigne est : Découvrez ses mots sans écrire au bout d'une ou deux répétitions : « *Million, Musée, Culture, Croisé, Armée, Montagne, Bulgare, Patrimoine, Mariné* ».

Les 2 seuls mots des 9 qu'Élisabeth ne découvre pas sont le mot « *Culture* » et « *Musée* » et elle décide d'écrire les lettres épelées pour trouver plus facilement le mot en visualisant les lettres. Et à la place de « *bulgare* », elle nous dit Bulgarie.

E : Patri... moine

K : Musée

E : T

K : Non, *m u s é e*, ensuite, *c u l t u r e*

E : Euh... Monastère, Vallée, Bulgarie.

I : Inexactitude

K : Non c'est bulgare.

K : Dernier mot, si vous voulez bien ?

E : Oui, mariné.

E : Il est mariné, non elle est marinée la viande

K : C'est bien. Nous avons encore deux exercices. Combien de fois vous entendez le son /ɛ̃/ ? Je vous lis une première fois les quelques phrases, vous pouvez compter :

« *Ce matin je ne suis pas allée à la boulangerie pour acheter du pain complet, mais du pain aux plusieurs grains. Aujourd'hui, c'est le premier jour du printemps, et beaucoup de gens vont partir le week-end en train* ». Vous avez réussi à compter ?

E : Non, 9

À la fin de la 1^o écoute, Élisabeth se trompe.

K : Moins.

E : 8.

K : Je vais vous les relire encore une fois.

E : 7.

Erreur à la fin de la 2^o écoute aussi.

K : Moi, j'ai compté 6 fois. Vous avez entendu un de plus, ce serait lequel ? Voici ce que j'ai compté... Vous êtes d'accord ?

K. Relit les mots en question, afin que ce soit clair pour Élisabeth

E : Je suis d'accord

K : Et voilà notre dernier petit exercice, vous avez un support écrit, et vous devez entourer le mot que vous entendez et que je vais vous épeler [*piler, coudre, ongle, bol, cheveux, vibre, rase, russe, enfer, âme, trois, bulle, baigne, kart, sabre, ocre*].

Élisabeth confond répond chevaux pour cheveux [ʃəvo] ≠ [ʃəvø].

K : L'exercice n'est pas difficile, mais il faut tendre l'oreille, car les mots ont juste une lettre qui diffère.

E : Chevaux, cheveux, ça me fait... [**confusion**].

O : N.

K : On peut revenir sur le texte, on va chercher et créer des adjectifs à partir du nom « *Situation* ».

E : « *Situé* ».

K : « *Représentation* ».

E : « *Représenté* ».

K : « *Représentatif* », « *Civilisation* ».

E : « *Civilisé* ».

K : « *Culture* ».

E : « *Culturel* ».

K : « *Langue* », vous avez fait des études de ...

E : « *Linguistique* », oui mais, je [**ne**] peux pas le dire, avant...

O : ADV.

K : « *Histoire* ».

E : « *Historique* ».

K : « *Occupation* ».

E : « *Occupé* ».

[...]

K : « *Paysage* ».

E : Euh...

O : adjectif

K : « *Paysagé* » « *Raison* ».

E : « *Raisonné* ».

K : Un autre.

E : Je [ne] sais pas.

O : ADV.

K : « *Raisnable* », « *Grandeur* ».

E : « *Grand* ».

K : « *Ruine* ».

E : « *Ruiné* ».

K : « *Préhistoire* ».

E : « *Préhistorique* ».

[...]

K : « *Collection* ».

E : « *Collectionnist* ».

I : N. au lieu d'ADJ *collectionnist -site de location de propriété d'exception

K : Est un autre nom ?

E : Ah oui.

[...]

K : « *Apparition* ».

E : Appa... appar...

Difficulté pour trouver l'ADJ

K : « *Apparu* », « *Mouvement* ».

E : Euh...

Difficulté pour trouver L'ADJ.

K : « *Mouvementé* », « *Préservation* ».

E : « *Préservé* ».

[...]

K : « *Région* ».

E : « *Régionaliste* ».

I : ADJ.

K : « *Régional* », « *Montagne* ».

E : « *Monta...gnard* ».

K : « *Industrie* ».

[...]

K : « *Exposition* ».

E : « *Explosé* ».

I : ADJ.

K : « *Explosé* » ?

K. demande précision

Fonction métalinguistique ou d'explication

E : Non, « *exposé* ».

K : « *Tradition* ».

E : « *Traditionnel* ».

K : La « *floraison* » des roses.

E : Euh... [je ne sais pas]

O : PRON. PERS. + ADV. + V. + ADV

Élisabeth ne trouve pas l'adjectif fleuri lors de la première recherche

K : Les roses sont ...

Fonction phatique

K. propose une phrase, afin de faciliter E. dans sa recherche de l'adjectif.

E : « *Fleuries* ».

K : « *Humidité* ».

[...]

K : « *Matin* ».

E : « *Matinée* ».

I : Nom au lieu de l'adjectif

K : Un adjectif c'est « *matinal* ».

K : « *Année* ».

E : « *Annuel* ».

K : « *Jour* ».

E : Euh... [ne me vient pas à l'esprit]

Élisabeth ne trouve pas l'adjectif journalier

K : « Journalier », « Considération ».

E : « Considéré ».

K : « Histoire ».

E : « *Historieré », non, histoire. « Histo... rique ».

I : Impropropriété lors de la première réponse. Ensuite, Élisabeth donne l'adjectif exact
Autocorrection

K : « Appréciation » pour finir.

E : « Appréciation ». Euh...

Difficulté pour trouver l'adjectif

K : « Appréciable ». Donc, on se revoit lundi et jeudi prochain, et pour la semaine d'après est-ce qu'on peut se voir plus tôt ?

E : Oui, vous pouvez manger ici.

K : On peut travailler de 11 h à 13 h, pour que je sois à 15h à mon lieu de travail.

E : Tu peux venir ...

K : On se mettra d'accord, pour la prochaine fois, on travaille sur les costumes traditionnels ?! Et puis, j'espère que c'est bénéfique pour vous, le fait que l'on parle ?!

E : Oui, oui, c'est très bénéfique, je vais me remettre euh... aux ... [exercices].

O : N.

K : Aux verbes ?

E : Aux verbes.

K : D'accord. On va s'arrêter là pour aujourd'hui. À lundi et bon week-end.

5. Plan et déroulement de la leçon

1. Lecture du texte
2. Compréhension orale
3. Jeu de rôle
4. Définition du temps des verbes
5. Substantivation
6. Créer des adjectifs
7. Remplacer une expression par un adjectif
8. Écoutez le son /ɛ̃/ et dites combien de fois vous l'entendez ?
9. Découvrez ces mots sans écrire au bout d'une ou deux répétitions
10. Créer des adjectifs à partir des noms du texte

Pour commencer, nous lui avons présenté un texte qui situe rapidement le pays, donne quelques détails sur les lieux et monuments à visiter : la célèbre « Vallée des Roses », par exemple, qui produit une essence renommée dans le monde entier pour la finesse de son parfum, utilisé en parfumerie et dans le domaine raffiné de la mode. Nous avons évoqué également, les *villes-musées*, les *monastères* qui ont joué un rôle primordial dans le développement et la préservation de la culture et de la littérature bulgares. Nous avons lu le texte tour à tour, pour évaluer également, la qualité de la lecture d'Élisabeth et sa prononciation. Quelques mots seulement lui ont posé des problèmes.

6. Étude lexico-grammaticale

Tout dialogue comporte des unités diversifiées, liées les unes aux autres, dans des proportions variables, suivant leur catégorie morphosyntaxique. Au début du XX^e siècle, la didactique des langues a développé ses propres méthodologies pour étudier le langage normal oral et écrit. Ces méthodes sont également applicables dans le contexte de la pathologie du langage : l'aphasie ici. Nous reportons le lecteur au développement B, chapitre 3, pour le bref historique et le détail de l'étude des mots d'Henmon (1924) que nous avons menée sur les 6 leçons, puis

les 47. À la suite, nous développons une brève reprise d'éléments sémantiques et lexicogrammaticaux, discriminations de catégories grammaticales et de sons, etc., vus dans cette leçon et dans plusieurs autres, à la suite (cf. II-B Ch3, *infra*)

6.1. Premier exercice : Compréhension orale

À la fin de la lecture, nous avons posé quelques questions à Élisabeth, pour évaluer sa compréhension globale du support (cf. T.1), auxquelles elle a parfaitement répondu.

II-A-Ch3-Encadré 1 : Questions de compréhension
Quelles civilisations ont laissées des vestiges sur les territoires bulgares ?
Que peut-on voir en Bulgarie ? Quelles sont les endroits à visiter ?
Est-ce que la Bulgarie est un grand pays ?
Quelle est l'armée qui a aidé les bulgares à se libérer des ottomans ?
Quand est-ce que les monastères ont été construits et qu'est-ce qui préserve ?
Qu'est-ce que préserve les villes-musées bulgares ?
Quelle est la particularité des roses bulgares produites dans la vallée ?

Lors de notre échange, une question a posé un problème :

« *Que préserve des villes-musées ?* ».

C'est seulement avec quelques questions subsidiaires qu'elle a pu en comprendre le sens.

Élisabeth a cité trois peuples, pour répondre à la première question, mais lorsque nous creusons un peu plus l'histoire : « *Le peuple qui a envahi le pays pendant plusieurs siècles et, a laissé aussi des vestiges* » [information qui n'est pas dans le texte], elle n'a pas trouvé la réponse. Nous lui avons dit alors qu'il s'agissait des « *ottomans* » et apporté quelques précisions historiques supplémentaires.

6.2. Jeu de rôle

Ensuite, nous avons proposé à Élisabeth de s'imaginer agent de voyage et de trouver ce qu'elle dirait à un client, pour le persuader d'aller visiter la Bulgarie.

Quels sont les points que vous mettriez en avant ?

Que lui proposerez-vous de visiter pour lui donner envie d'acheter ce voyage et d'aller dans ce pays ?

Nous regroupons dans le tableau ci-après quelques observations préliminaires :

II-B-Ch3-Tableau 1 : Récapitulatif de l'analyse sémantique et grammaticale	
Sens/reconstitution	Elle ne reconstitue pas les phrases telles qu'elles sont dans le texte. Élisabeth s'exprime avec ses propres mots. Le sens est compréhensible.
Lexique adapté qu'elle utilisera	Avion, chambre, pas cher, habitant, hôtel, me plaît pas du tout, Des mets qui sont pas mal, et y a les villes-musées, y a une petite ville, qui donne sur euh... Oui aussi et euh... et après les roses euh... la culture des roses, la vallée des roses Villes, villages, touristes
Lexique approximatif qui l'aidera à finir sa pensée en cas de difficulté	Dix jours, quinze jours pas plus, mais pas moins Pour une ou deux... Aussi ... Des interprètes Et après Y a de quoi faire euh... un peu de shopping euh... euh... Pour ramener à en... Occitanie ou à Toulouse

6.3. Travail sur le temps des verbes dans le texte

Après la compréhension orale, nous avons travaillé les verbes, conjugués à différents temps. Élisabeth réussit assez bien dans l'ensemble ; elle commet quelques erreurs que nous commenterons plus loin. Nous proposons de séparer ses erreurs en trois sous-groupes, afin de mieux les traiter et analyser par la suite.

6.3.1. Premier sous-groupe : réponses erronées

Elle fait quelques confusions sur le temps des verbes (*cf.* II-A-Ch3-Encadré 2) :

II-A-Ch3-Encadré 2 : repérage du temps des verbes
<ul style="list-style-type: none"> - un passé au lieu de l'infinitif « <i>compter</i> », - un conditionnel au lieu d'un imparfait « <i>s'il fallait</i> », - un passé, puis un imparfait au lieu du futur « <i>laisseront</i> », - un présent au lieu d'un passé composé « <i>s'est converti</i> », - un passé simple au lieu d'un impératif « <i>soyez</i> », - un passé au lieu d'un participe présent « <i>faisant</i> », - un conditionnel au lieu du futur « <i>seront</i> ».

6.3.2. Deuxième sous-groupe des verbes non définis :

- « *imagine* » ne définit pas l'impératif,
- « *avoir vu* » ne définit pas l'infinitif passé.
- « *conserver* » ne définit pas l'infinitif.

6.3.3. Troisième sous-groupe - hésitations sans réponse/une partie de la réponse est exacte

- « Un passé euh. » Élisabeth ne finit pas de désigner le temps du verbe (Passé composé), à plusieurs reprises
- un présent au lieu du passé simple « *vit* », pour l'aider, nous lui précisons qu'il s'agit du verbe « *voir* », elle s'auto-corrige ensuite.
- elle répond « *pass* », au lieu d'imparfait, sans finir sa réponse.
- pas de réponse pour le présent « *je me méfie* ».

7. Substantivation

7.1. Difficultés spécifiques

Élisabeth a rencontré quelques difficultés, lors de la substantivation (cf. II-A-Ch3-Encadré 3) : quelques erreurs seulement.

II-A-Ch3-Encadré 3 : substantivation, quelques difficultés
<ul style="list-style-type: none">- « <i>Exprime-toi</i> » (impératif) au lieu du nom « <i>expression</i> »,- « <i>Habiter</i> », Élisabeth, donne une première réponse correcte, « <i>habitation</i> »,- « <i>Habitat</i> » lui posera un problème, elle dira seulement « <i>*habi</i> ».- « <i>Autoritaire</i> », elle dit « <i>autorisation</i> », puis « <i>autorisé</i> ».- « <i>Cacher</i> », elle ne parvient pas à retrouver « <i>cache</i> » ou « <i>cachette</i> »,- « <i>Jouer</i> », elle ne trouve pas non plus le substantif « <i>jouet</i> »,- « <i>Posséder</i> », elle ne retrouve pas « <i>possession</i> »- « <i>Passer</i> » et passage ou encore « <i>cueillir</i> », « <i>devoir</i> ».

Ces verbes sans spécificité particulière posent un problème à Élisabeth, pour retrouver le substantif corollaire. Il s'agit d'opérations qui sollicitent une réelle disponibilité, difficilement accessible.

8. Adjectivation

Élisabeth évoque le PP « *perdu* », au lieu du nom « *perte* » et « *pose* » au lieu de « *possession* ».

8.1. Création de quelques adjectifs à partir de substantifs

Pour « esprit », Élisabeth répond « esprit es-tu là ? », au lieu de l'adjectif « *spirituel* » et pour « autorisation », versus « *autorisé* », elle propose « *autoritaire* » ... (cf. quelques exemples : II-A-Ch3-Encadré 4).

II-A Ch3-Encadré 4 : création d'adjectifs à partir d'un nom	
« Paysage » versus « <i>paysagé</i> »,	
« Apparence » : *[apaʁ], au lieu de « <i>apparu</i> »	
« Mouvement » : elle ne parviendra pas à évoquer et définir « <i>mouvementé</i> ». « Fleur » versus « <i>fleuri</i> », elle ne parvient pas à définir le terme	
« Journal » versus « <i>journalier</i> » n'arrive pas à expliquer qu'il paraît tous les jours.	
« Appréciation » versus « <i>appréciable</i> » : ne le trouve pas	
« Région » versus « <i>régional</i> » : elle évoque « <i>régionaliste</i> »	
« Exposition » versus « <i>exposé</i> » : elle évoque « <i>explosé</i> »	
« Matin » versus « <i>matinal</i> » : ne le trouve pas	
« Histoire » versus <i>historique</i> : elle dit une paraphrasie *[istɔʁjete]	

8.2. Un adjectif pour une expression

Remplacer l'expression soulignée par un adjectif : nous reportons sous forme de tableau les difficultés ou erreurs commises (cf. II-B-Ch3-Encadré 5) :

II-B-Ch3-Encadré 5 : L3 = terme exact	
1. Viande provenant du cheval : <i>chevaline</i>	« <i>Bifteck</i> »
2. Viande provenant du bœuf : <i>bovine</i>	// pas de réponse
3 Viande non cuite : <i>crue, tartare</i>	« <i>Marinée</i> »
4. Viande dans une marinade : <i>marinée</i>	//
5. Viande qui contient tout son sang : <i>saignante</i> ou <i>bleue</i>	« <i>Viande à peine cuite</i> » ou « <i>bleue</i> »

Diverses erreurs ou approximations sont donc constatées. Cependant, Élisabeth les corrige assez aisément, avec un peu d'aide, suivant son degré de disponibilité verbale.

9. Recherche de mots après une ou deux répétitions

Lorsque l'on travaille sur l'exercice suivant qui consiste à écouter plusieurs mots épelés et décrits, Élisabeth les écrit pour faciliter leur découverte. Nous adaptons donc la consigne qui excluait l'écrit.

9.1. Discrimination de sons

L'activité suivante, Élisabeth doit écouter des sons du langage (d'abord le son [ɛ̃] de pain) et compter combien de fois il se trouve dans le texte.

« Ce matin, je ne suis pas allée à la boulangerie pour acheter du pain complet, mais du pain aux graines. Aujourd'hui, c'est le premier jour du printemps, et beaucoup de gens vont partir le week-end en train ».

Elle ne parvient pas à dire combien de fois elle a entendu le son [ɛ̃], ni à la première, ni à la deuxième écoute. Nous avons fait des exercices de phonétique pratiquement à chaque leçon et nous avons pu observer une nette amélioration à la fin du protocole. Nous pouvons confirmer une de nos hypothèses initiales : à condition de ne pas être servile, la répétition favorise la mémorisation et la disponibilité au rappel (*cf. infra*, Conclusion brève).

9.2. Écoutez et entourez le mot que vous entendez

Élisabeth doit entourer le mot qu'elle entend, elle dispose d'un support écrit : il s'agit de paires minimales, ce qui rend la tâche plus difficile : une seule confusion observée sur (transcriptions larges) : cheveux ≠ chevaux [ʃəvø] ≠ [ʃəvo] (*cf. II-A-Ch3-Encadré 6*).

II-A-Ch3-Encadré 6 : paires minimales proposées, une seule anomalie
<i>nonne</i> ≠ <i>nomme</i> , [nɔn(ə)] ≠ [nɔm(ə)] ; <i>cabot</i> ≠ <i>capot</i> , [kabo] ≠ [kapo] ; <i>piller</i> ≠ <i>piler</i> , [pije] ≠ [pile] ; <i>coudre</i> ≠ <i>coutre</i> , [kudʁ(ə)] ≠ [kutʁ(ə)] ; <i>chevaux</i> ≠ <i>cheveux</i> , [ʃəvø] ≠ [ʃəvo] ; <i>garçon</i> ≠ <i>gardon</i> , [gɑksɔ̃] ≠ [gɑdɔ̃] ; <i>bol</i> ≠ <i>bel</i> , [bɔl] ≠ [bɛl] ; <i>vivre</i> ≠ <i>vibre</i> , [vivʁ(ə)] ≠ [vibʁ(ə)] ; <i>enfer</i> ≠ <i>envers</i> , [ɑ̃fɛʁ] ≠ [ɑ̃vɛʁ] ; <i>panne</i> ≠ <i>pagne</i> , [pan(ə)] ≠ [paɲ(ə)] ; <i>oncle</i> ≠ <i>ongle</i> , [ɔ̃kl(ə)] ≠ [ɔ̃gl(ə)] ; <i>âne</i> ≠ <i>âme</i> , [an(ə)] ≠ [am(ə)] ; <i>ruse</i> ≠ <i>russe</i> , [ʁyz(ə)] [ʁys(ə)] ; <i>ocre</i> ≠ <i>ogre</i> [ɔkʁ(ə)] ≠ [ɔgʁ(ə)] ; <i>sable</i> ≠ <i>sabre</i> , [sabl(ə)] ≠ [sabʁ(ə)] ;

10. Fonctions de la communication (Jakobson, 1963)

À propos des fonctions de la communication linguistique, nous en avons essentiellement observé quatre (*cf. supra* : dialogue) :

La fonction référentielle, base de toute communication (renvoi à l'objet du discours ou bien à un objet qui lui est lié par analogie) est bien présente.

La fonction phatique rend bien compte du maintien de la communication ; dans le contexte de l'aphasiologie, elle est plus difficile à mener dans une interlocution

ordinaire ; où l'exigence de concentration pour une personne aphasique qui a perdu beaucoup de ses automatismes de langage est particulièrement intense ;

La fonction émotive (ou émotionnelle) apparaît un peu à tout moment : ces petites révoltes où Élisabeth cherche ses mots, le manque du mot ou anomie est le symptôme majeur pour tout aphasique.

La fonction métalinguistique (ou d'explication) dont use Élisabeth : elle se pose de nombreuses questions sur la langue et nous explique également ses choix dans les exercices de grammaire dont elle est très demandeuse.

II-A Chapitre 4 : Leçon 5 – Élisabeth – 9 mars 2015

1. Plan de travail

Pour décrire ou analyser les désordres verbaux d'un patient aphasique, nous sommes amenée à étudier plusieurs aspects à la fois des fonctions de compréhension et/ou de l'expression du langage oral et/ou écrit :

- troubles sémantiques ou lexico-sémantiques,
- troubles phonologiques, lexico-phonologiques, ou simplement phonétiques,
- troubles syntaxiques et discursifs.

Le patient peut présenter également des troubles de la lecture (compréhension et/ou de l'écriture (expression) : il existe des dissociations de ces deux niveaux chez certains d'entre eux) :

- troubles de l'analyseur visuel et de l'effecteur graphique,
- dysfonctionnement de la voie d'assemblage, ou voie phonologique,
- dysfonctionnement de la voie d'adressage, ou de voie lexicale (Mazaux *et al*, 2007).

La sémiologie de la cognition s'attache ainsi à repérer les systèmes de représentation et les processus cognitifs entravés et préservés. Ces derniers peuvent être exploitables pour la rééducation mais dans quelles conditions et dans quelles proportions ?

Les perturbations peuvent être observées et décrites au niveau des processus d'entrée (décodage, compréhension) et des processus de sortie (encodage, expression, production), à l'oral et/ou à l'écrit. D'autres perturbations peuvent s'y ajouter, distinctes des précédentes et spécifiques de la fonction de communication du langage : les troubles sur le plan de la pragmatique.

Grosjean *et al* (1997) ont développé une batterie francophone d'exploration de la compréhension orale des aphasiques en temps réel. Elle se compose de six épreuves d'exploration en temps réel, en opérant des discriminations dans le processus de compréhension : celles de sons, de syllabes, analyse des temps de décision lexicale, de compréhension de mots selon leur longueur et leur fréquence, de repérage d'erreurs de syntaxe et des incohérences d'ordre sémantique, des anomalies de la prosodie, avec des intonations plus ou moins différenciées (Mazaux *et al*, 2007).

Lors de nos nombreuses rencontres, nous avons travaillé sur plusieurs épreuves similaires aux épreuves de Grosjean *et al* (1997) : la discrimination de sons, l'analyse des temps verbaux, la compréhension de mots, dans des contextes différents ; nous avons également travaillé sur l'intonation, en adaptant nos actions aux possibilités d'Élisabeth.

Nous avons choisi le plan de travail suivant pour cet avant dernier entretien :

- a) Visionner la bande d'annonce du film « *Saint Laurent* »,
- b) Commenter quelques costumes de scène.
- c) Exercice à trou avec le vocabulaire de la Haute-Couture.
- d) Travailler sur les adverbes.
- e) Discrimination phonologique
- f) Conjuguer les verbes.

2. Présentation de la leçon

Nous commençons par un exercice de compréhension orale qui est le visionnage de la bande d'annonce du film. Nous regardons et écoutons l'extrait de quelques minutes.

Dans cette avant dernière séance, nous travaillons sur la bande d'annonce du film « *Saint Laurent* », qui parle de l'un des couturiers préférés d'Élisabeth : Yves Saint Laurent. C'est l'univers d'excellence de la mode, des tissus, des défilés, des différentes coupes et modèles qui intriguent Élisabeth. D'ailleurs, elle a déjà élaboré plusieurs costumes de scènes pour ses élèves et pour d'autres occasions personnelles. Lorsque je lui dis « *vous êtes une vraie couturière* », avec timidité, elle nous répond : « *Non, je suis une petite main* ».

Nous visualisons l'extrait en quelques minutes, ce qui nous donne une idée du film qui va suivre et nous essayons de faire parler Élisabeth, sur le film complet. Elle sera peu bavarde, malgré nos questions, elle préfère que nous découvriions le film par nous-même. Mais ce support qui parle de la mode et de la vie du couturier est intéressant, car c'est un support audio-visuel qui mobilise l'écoute et la vue. Nous enchaînons sur quelques costumes de scène, elle nous décrira avec précision, les coupes, les tissus et les couleurs.

Puis, nous avons choisi de lui proposer un texte historique dans le champ lexical de la Haute Couture, sous la forme d'un exercice à trous, destiné à lui faire travailler la décision lexicale. Pour ce qui est du texte à trous, il comporte une part de subjectivité. Dans certains cas, une seule réponse est possible, dans d'autres, plusieurs réponses sont acceptables, suivant la compréhension du texte. Toutefois, Élisabeth trouve les mots manquants en lien avec la Haute Couture. Elle livrera trois réponses, un peu différentes de celles de l'auteur du texte, mais

globalement acceptables. Trois questions resteront sans réponse.

Ensuite, nous enchaînons sur la définition des adverbes du texte, malgré les nombreuses fois où nous avons travaillé ce point de grammaire, Élisabeth éprouve des difficultés.

Une fois l'exercice terminé, nous sommes passées à la discrimination des semi-voyelles, point grammatical sur lequel nous nous sommes exercées à plusieurs reprises, et nous pouvons dire qu'une progression ou plutôt une plus grande facilité et disponibilité sont observées, lors de l'exécution de cette tâche. D'emblée, elle a donné cinq bonnes réponses et s'est corrigée pour deux d'entre elles. À deux reprises, elle s'est trompée, mais elle s'est auto corrigée et dès le deuxième essai, elle a répondu correctement. Nous avons relevé une seule erreur, une bonne réponse au bout de quatre essais. Ce bon score peut s'expliquer avec de nombreux entraînements. La discrimination phonétique a pour objectif d'évaluer le premier niveau de traitement de la parole (phonétique) qui permet à l'auditeur d'identifier les unités segmentales présentes dans la suite sonore (Grosjean *et al*, 1997).

En revanche, le dernier exercice a paru difficile à Élisabeth, malgré plusieurs mois d'entraînement. Il se peut que ce jour là, elle ait été fatiguée, sans nous le faire savoir ouvertement. Une forme lui a été particulièrement difficile : le verbe « *aller* » au plus-que-parfait. Elle a eu besoin de précisions grammaticales (de quel temps s'agit-il ?), ensuite, au bout du cinquième essai, elle est arrivée à conjuguer le verbe en question.

Plusieurs fonctions de communication ont été relevées durant cette interactions dialogique. La fonction métalinguistique ou d'explication, à de nombreuses reprises. Les fonctions phatique et référentielle sont aussi présentes.

3. Reconstitution

Lors de la reconstitution du dialogue, on complète plus clairement certaines phrases inachevées, auxquelles nous ajoutons les mots manquants ou des éléments qui permettent d'éclaircir la pensée d'Élisabeth, travail fait avec son accord. Pour nous, qui étudions les troubles aphasiques depuis plusieurs années, son discours reste parfaitement compréhensible mais, pour un didacticien, sans notion d'aphasiologie, l'échange peut paraître difficile à comprendre.

Nous avons également souligné, les fonctions de communication et détaillé les ajouts.

4. Dialogue

K : Bonjour, ça va Élisabeth ?

E : Ça va et vous ?

K : Oui, le voyage a duré 40 minutes. Je suis désolée... ça va ?

E : Moyen, moyen ... [**J'ai mal**...]

O : PRON. PERS. + V. + ADV.

K : Ce sont les reins ?

K. s'intéresse à Élisabeth

Fonction Phatique

E : Et euh... j'ai coupé [**des branches et j'ai mal là**].

O : ART. INDEF. + N. + C. + PRON. PERS. + V. + ADV. ADV.

K : Le poignet aussi ?

E : Oui, et euh... là, je me suis euh... [**fait mal aussi**], j'ai coupé, j'ai coupé, j'ai coupé, pendant

O : V. + ADV. + ADV.

deux heures et demi hier, et euh... [**j'ai pris le soleil**] et... [**y a**], tout [**le**] [**mon**] visage était rouge, rouge.

O : + AS + AS. PRON. PERS. + V. + PP + ART. DEF. + N. AS AS

K : Les poussières ?

E : Non, c'est le soleil, ah...

K : Vous avez mis quelque chose ? Une crème ?

E : Il ne faut pas rester deux heures au soleil.

K : Vous êtes blanche, blanche. Vous voulez prendre quelque chose ?

E : Le café.

K : Je vous prends... le café, l'eau non ?

E : Non, c'est pas la peine.

K : Ça va, Élisabeth ?

E : Oui.

K : A part les douleurs ? Mais quand on a mal, on y pense à longueur de journée.

E : Oui

K : Et puis, vous ne sollicitez qu'un bras... Et sinon le web- end, à part travailler ?

E : Ça va, ça va, j'ai reçu des [**membres de la famille**] mais, la famille, euh... [**également**] des

O : N. + ART. PART. + ART. DEF. + N. ADV.

Amis, deux petits enfants qui « r » courraient partout... et... euh... toi ?

K : Moi, ça va ...

E : Ça se voit.

K : Oui, un petit peu.

E : Et euh... euh... un truc tu as des lits ? Un lit pour Ines ?

K : Oui, on va racheter un lit pour le deuxième bébé, mais une fois que l'on déménage dans notre nouvel appartement. Il me semble que vous m'aviez dit, que vous avez vu le film sur Yves Saint Laurent ?

E : Oui.

K : Il y en a deux, l'un s'appelle **Saint Laurent**, et l'autre **Yves Saint Laurent**.

Fonction métalinguistique [d'explication]

E : Oui.

K : J'ai trouvé la bande d'annonce du film **Saint Laurent**, moi je n'ai pas vu le film, on regardera la vidéo et ensuite, vous pouvez me dire de quoi parle le film ?

E : **Saint Laurent**, sa vie et son œuvre et c'est... [**plusieurs**] boys...

O : ADV.

Fonction métalinguistique [d'explication]

K : Les copains ?

E : Euh... [**oui**] on peut dire ça.

O : ADV.

On regarde la bande d'annonce du film « Saint Laurent »

K : Il n'y a rien de particulier qui se passe ? C'est tout ce que l'on dit sur le film ?

E : Et son mec officiel.

K : Il vous a plu ?

E : C'était long et c'est euh... un peu répétitif ...

K : Est-ce qu'on parle beaucoup des vêtements qu'il fait, des défilés de mode ?

E : Oui, oui, oui mais un quart.

K : Bon, le film est fait, comme cela, on regarde la bande d'annonce et ensuite, on va faire notre travail.

On regarde la bande d'annonce

K : Est-ce qu'elle englobe tout ce qui se dit dans le film ?

E : Euh... euh... non, non.

K : Moi, je ne l'ai pas vu et je me suis fait une idée par rapport à cette bande d'annonce.

E : Euh... non, c'est euh... euh... Saint Laurent parle de la drogue du... de la clope, c'est c'est euh... et il est euh... stresse au maximum et il est au-dessous de tout. Non pas les robes, c'est au-dessous de tout pour un mec, pas bien.

K : C'est-à-dire ?

K. demande des précisions pour éclaircir la pensée d'Élisabeth

E : Euh... il stresse pour tout, euh... il stresse.

K : Dans la bande d'annonce, il a l'air zen et dit « *je n'ai pas de concurrents* ».

E : Oui, mais c'est euh... les concurrents, c'est euh... les autres euh... [des] mecs et [des] femmes, non, hommes et femmes,

O : ART. INDEF. ART. INDEF.

euh... euh... euh... qui font le même métier que lui.

K : Là on a vu...

E : Mais c'est génial hein... les robes sont géniales... les pantalons aussi.

K : Oui, j'ai vu quelques dessins et des robes, c'est quelqu'un qui a des mains en or. Et lui, vous le connaissez comme personnage de la vie de tous les jours, dans sa vraie vie ?

E : Non, non, oui avec euh... la télé, il était très timide, très, limite, limite euh... il était anorexique il euh... était tout.

K : Est-ce que si on voit le film on peut se créer une vraie image de lui ?

E : Oui, oui.

K : Il est décédé à l'âge de 70 ans.

E : Non, c'est c'est... euh... peut-être du sida, mais euh... le euh... le... chef, non c[e n]'est

O : ADV.

pas le chef, une personne qui euh... qui avait mis son euh... sa euh... sa fortune et son amour pour Saint Laurent dit « je sais pas » ...

K : Il ne veut rien dire par rapport à sa mort.

E : Non.

K : D'accord, si vous n'aviez pas vu le film et vous aviez vu la bande d'annonce, vous vous seriez fait une autre idée de ce qu'il va suivre dans le film ?

E : Oui.

K : Moi, ce que je vois, c'est qu'il y aura beaucoup de défilés de mode, un peu de vie privée, mais cela n'est pas tout.

E : Tu peux le voir, les deux hein...

K : Parce que c'est quoi la différence entre les deux ?

E : Ah je dis pas...

Élisabeth ne souhaite pas me raconter les 2 films, pour que je les découvre de moi-même

K : Non, mais en gros, c'est toujours pareil.

E : Oui.

K : C'est un autre réalisateur.

E : Et [c'est des] [ce sont d'] autres acteurs...

AS. + O. AS PRON.DEM. + ETRE + PREP.

K : Il est mieux ?

E : Euh... 50, 50.

K : Les deux films sont sortis en concurrence ?

E : Oui, oui.

K : Et chacun des réalisateurs a essayé de faire mieux.

E : Oui.

K : L'autre, il parle de la même chose, sauf que c'est dit dans d'autres proportions.

Nous avons insisté pour parler Élisabeth, en lui posant plusieurs questions, mais elle est décidée de ne rien dire, concernant les deux films.

E : Oui, mais euh... je [ne] te dis pas.

O : ADV.

K : Lequel vous préférez alors ?

E : Euh... [je ne sais pas].

O : PRON. PERS. + ADV. + V. + ADV.

K : Vous les avez vus, il y a longtemps ?

E : Trois mois.

K : C'est récent alors ?

E : 50, 50.

K : D'accord, vous ne voulez pas me raconter un peu ?

E : Non.

K : Ok, très bien. Là, on va voir quelques costumes de scène, avant de faire un exercice à trous sur la Haute Couture, comme cela on va utiliser le lexique de la Haute Couture.

E : Mais, je ne connais pas La Haute Couture, je suis euh... une, une euh... [Un mot qui me manque ça m'énerve] une petite main... euh... une petite souris.

Fonction référentielle

K : Vous êtes modeste, costume de scène, on va voir XVII/ XVIII ou on choisit l'Antiquité, le Moyen Âge ?

E : Oh... [ça m'est égal].

O : PRON. DEM. + PRON. PERS. + V. + ADJ.

K : Pour les hommes, ce n'est pas tellement joli à commenter.

E : Mais... les hommes euh... au XVII et au XX siècle, au XX euh... XX non, au XXI siècle, c'est toujours pareil.

K : Le chapeau.

E : La plume, euh... la plume euh... de... c'est pas [LNF] une plume d'aigle, c'est une plume de... en Australie là...

Fonction référentielle

K : L'autruche, c'est artificiel ou du vrai ?

E : C'est du vrai, c'est... ça serait pas euh... [il] y a les mousquetaires, ils portaient pas ça *ils ne portaient pas*

O : I PRON. PERS.

hein...

Fonction référentielle

K : Mais, ça s'est pour femme et on peut dire quelle forme il a ce chapeau ?

K. approfondit la question pour qu'Élisabeth apporte plus de précisions dans sa réponse

E : Plat, euh... euh... un fond et bleu euh... fort bleu euh... euh... c[e n]'est pas déjeter euh...

O : ADV.

de c'est euh... et une plume.

K : D'accord, la robe ?

E : Hm... [spéciale].

O : ADJ.

K : XVII, XVIII, elle vous plaît ?

E : Non, mais euh... euh... la... le... Commedia dell'arte.

I : COMMEDIA

Élisabeth fait référence à la « *Commedia dell'Arte* »

Fonction référentielle

K : Robe Commedia dell'arte. Les couleurs sont comment ?

E : La jupe est bleu, la le le juste corps est euh... blanc euh... colle euh... c[e n]'est pas mauve

O : ADV.

c'est euh... lilas et avec les manches montantes là euh... et [il] y a un... [des] friselis dorés,

O : PRON. PERS. ART. INDEF.

ça c'est euh... euh... pour la la les hanches, c'est [LNF] un triangle.

Fonction métalinguistique [d'explication]

K : C'est quoi ce tissu ?

E : Et ... euh... on retrouve blanc cassé là pour euh... [pour la jupe] et le friselis ou

O : PREP. + ART. DEF. + N.

un... galon ça me rappelle ça et euh... j'avais dit un galon or pour le colle.

Fonction métalinguistique [d'explication]

K : D'accord, on passe à la deuxième robe que j'aime bien, et je trouve plus jolie que la précédente et vous ?

E : Ben euh... euh... rouge avec euh... des galons euh... ou ou ou des gallons ou des ... dessins, mais je crois que c'est que des gallons.

Fonction métalinguistique [d'explication]

K : D'accord, quelle est la différence ?

E : Les dessins, c'est euh... euh... c'est la toile, les dessins sont dessinés et euh... passé dans la toile et et les gallons euh... autres euh... [c'est fait autrement] c'est [LNF] une robe et euh... des gallons avec euh... euh... [du] rebrodé...

PRON. + PP + ADV. ART.

Fonction métalinguistique [d'explication]

K : On ne les colle pas ?

E : Non, non, euh... si euh... maintenant rebrodé et euh... avec euh... du fil euh...

K : On le coud plus tôt ?

E : Oui.

K : D'accord, oui elle est longue.

E : Elle est longue... avec euh... euh... les manches trois quart, euh... et [il] y a une dentelle

O : PRON. PERS.

euh... crème, euh... là [il] y a un un [surp]... non c'est pas un jupon.

O : PRON. PERS.

Fonction métalinguistique [d'explication]

K : Oui, un long jupon.

E : Et avec des gallons, euh... euh... rayé, et la robe est euh... euh... la jupe et la robe est euh...

et le surcot vient peut-être, peut-être mais euh... pour euh... euh... les [les] gens,

AS : ART. DEF.

c'est plus facile de voir un jupon, un autre jupon et le surcot par-dessus.

K : Qui fait un ensemble d'une robe.

E : Oui.

K : Vous aimez bien ?

E : Ah oui, ah oui.

K : Celle-là.

E : Ah oui.

K : Elle est bien plus riche, plus élégante on dirait ?

E : Oui, oui, c'est XVI^e, XVII^e ça.

K : XVI^e, XVII^e, robe de noble, avec les manches spécifiques de l'époque Louis XIII.
E : Oui, mais c'est très joli, euh... [il] y a un un ... long colle avec euh... peut-être, c'est

O : PRON. PERS.

des... [c'est] [ce ne sont] pas des broderies, [c'est] [ce sont] des... des crochets... euh... là un...

AS : AS. AJOUT AS AJOUT

décolleté euh... c'est, c'est très beau. Là, [il] y a euh... une jupe qui descend avec euh...

O : PRON. PERS.

[de la] mousseline, mousseline, je [ne] sais pas, mais je crois que c'est [composé de] deux

O : ART. CONTR. ADV PP + PREP.

[tissus] : [c'est un] [Pour le premier] on va mettre de [la] mousseline là et [c'est] l'autre...

O : + AS. N. AS. PREP. + ART .DEF. + ADJ. NUMERAL ART. DEF. AS

en coton ou autre parce que euh... là [il] y en a deux.

O : PRON. PERS.

Fonction métalinguistique [d'explication]

K : Oui, là c'est plus épais.

E : Non, non, les deux-là et l'autre le troisième.

[...]

K : Pour aller danser.

E : Non, ça non, mais c'est joli.

K : C'est brodé à votre avis ou non ?

E : Ah... oui, oui, là.

K : Sur le tissu blanc aussi.

E : Blanc aussi, euh... c'est virginal.

Fonction référentielle

K : Ça aussi, c'est une robe pour aller danser.

E : Oui, euh... un jupon, un jupon, euh... c'est pas un jupon c'est euh... ça fait corps avec euh... le bleu.

K : C'est un seul tissu, mais comme il est dessiné on a l'impression que c'est un jupon et...

E : Bon euh... c'est un col là, j'aimerais bien euh... le même hein.

[...]

K : Plus bas, il y en avait une de paysanne.

E : C'est court ça, c'est clinquant ça.

K : Mais aussi.

E : C'est... clinquant euh... ça c'est argent, ça c'est argent aussi et euh... c'est argent ça c'est or, euh... Bleu, ça c'est argent, et ça je ne sais pas, or ou argent.

K : Cela est peu importe, ce n'est pas grave.

E : Et euh... euh... euh... le le la euh... la manche que tombe sur le coude et [il] y a ça c'est très beau, c'est euh

O : + AS AS PRON. PERS.

... la euh... les les... manchons euh... c'est brodé, c'est très beau

K : Et pour la robe

E : Oui, et c'est un petit peu de traine et et [il] y a des... broderies là.

O : PRON. PERS.

K : Elle vous plaît ?

E : Non, sauf ça.

K : Les manchons. Voilà la robe de servante XVIII.

E : Opérette hein... bon, c'est la servante.

K : Elle est comment ?

E : Élégante, c'est [LNF] une jupe... une euh... une demie jupe là bleu, bleu ou gris et... ça c'est un bleu plus fort ou un gris, je ne sais pas. Euh... [il] y a les manchons simples euh...

O : PRON. PERS.

Un [e] friselis là [*unten] dentelle. Là, [il] y a un petit peu de... carreaux là et ça aussi et euh... et

I : + O : ART. INDEF. AU MASC. PRON. PERS.

là [il] y a un soutache, euh... là là euh... là et là soutache en euh... coton ou velours, ah oui.

O : PRON. PERS.

Fonction métalinguistique [d'explication]

K : D'accord, c'est bien qu'ils ont mis cela, comme ça on se fait une idée. Et là robe de XVII celle que vous n'aimez pas très large ?

E : De cour, bon une... jupe, une jupe bleue, une sur jupe bleu fond, avec euh... un ruban euh... [p] crème, les manches euh... bombées aussi.

K : Cela vous l'avez fait, vous ?

E : Euh... oui, oui.

K : Malgré que vous n'aimiez pas, vous l'avez fait, mais c'est les petites.

K : Pour les enfants ?

E : Oui, pas pour euh... moi, ça on [ne] peut pas monter dans une voiture.

O : ADV.

K : Je ne pense pas que vous rentrez à moins d'avoir une très grosse et large voiture.

E : Oui, euh... Mercedes, Ford euh... et euh... ça c'est bien parce que c'est brodé...

K : Les manches ?

E : Non, euh... le euh... c'est... comment s'appelle ? [il] y a [un] nœud papillon et c'est brodé dessous.

O : PRON. PERS ART. INDEF.

K : Je ne sais pas comment cela s'appelle, il y a un mot particulier ?

E : Oui, je [ne] sais pas.

O : ADV.

K : Bon ben voilà, on s'est fait une petite idée. Vous voulez voir autre chose ?

E : Non ça va.

K : Exercice à trous avec le champ lexical de la Haute-Couture. En fonction du sens on va mettre les termes au bon endroit. Vous n'êtes pas partante ?

E : Non, je suis partante.

Histoire de la Haute Couture

La prééminence française, dans la mode, date sans doute du XVII^e siècle, époque à laquelle les arts, l'architecture, la musique et la mode de la Cour de Louis XIV, à Versailles, sont admirés et imités par l'Europe entière. Lorsque le chemin de fer et les bateaux à vapeur le permettent, il devient courant, pour les dames de la haute société européenne, de faire le voyage à Paris pour y acheter Euh... prêt à porter [accessoires] et vêtements. Les tailleurs et les modistes français ont alors la réputation d'être les plus talentueux, et leurs...

Prêt à porter à la place des accessoires

E : Haute couture u prestige, haute couture non, défilés.

K : Si vous voulez, si cela vous paraît logique... sont les plus recherchés.

Charles Frederick Worth [13 octobre 1826 – 10 mars 1895] est considéré comme le père de la « Haute Couture ». Bien qu'il soit de nationalité britannique [*il est né à Bourne, dans le Lincolnshire, en Angleterre*], Worth a laissé sa ... sur cette industrie

E : Euh... sa marque

K : Oui devenue par la suite typiquement française. Il a créé la Chambre Syndicale de la Couture Parisienne. C'est lui qui, au-delà des ...

E : Des... euh...

PAS DE REPONSE

K : Des modèles uniques, sur mesure, fabriqués à la commande pour ses riches clientes, développa une...

E : Mode je [ne] sais pas hein...

O : ADV.

K : COLLECTION. Autre chose est possible ?

E : Euh...

K : Là, je pense que collection de modèles irait mieux, si vous êtes d'accord ?

E : Oui, non je suis toujours d'accord. Qu'il présentait, sur des mannequins vivants,

K : Oui, dans les salons luxueux de sa maison de...

E : Haute - Couture

K : Auparavant, les clientes commandaient leurs...

E : Euh... ah... on [ne] peut pas récupérer modèle.

O : ADV.

K : Vous avez autre chose qui peut rentrer aussi.

E : Créations.

K : Si vous voulez et le...

E : Tailleur.

K : exécutait. Désormais, elles choisissent un modèle dans la...

E : Collection

K : Après Worth, d'autres poursuivirent dans la même direction, comme les sœurs Callot, Jean Patou, Paul Poiret, Vionnet, Lanvin, Chanel, Schiaparelli, Cacharel, Balenciaga et Dior. Certaines de ces maisons existent encore aujourd'hui. Au milieu des années 1960, un groupe de jeunes...

E : Fous, non couturiers, sans « s » euh...

K : C'est que cela ne peut pas rentrer là-bas

E : Euh... créateurs

Élisabeth nous dit créateur à la place de styliste.

K : Oui ou plutôt stylistes apparus dans le sillage de Dior et Balenciaga créèrent leurs propres maisons. Les plus célèbres sont Yves Saint Laurent, Pierre Cardin, André Courrèges et Emanuel Ungaro. Plus tard au XX^e siècle apparurent, notamment, Christian Lacroix, Jean-Paul Gaultier et Thierry Mugler.

E : Celle de l'Oréal euh... a trois cents ou quatre cents robes de couturier

K : Oh, apparemment, j'ai entendu dire qu'elle a des milliards, je ne sais pas combien, elle peut se le payer des robes à tente mille euros

E : Cent mille euros, j'aimerais euh... bon mettre deux maisons hein, sobres.

K : Oui, c'est incroyablement cher

E : Bon. Aujourd'hui, la ... Mode ou prestige

K : Le mot qui manque commence par la...

K. essaie d'aider Élisabeth en lui donnant des indications concernant le genre du mot recherché

E : Ah...

K : N'est plus l'activité essentielle, en termes économiques, pour la dizaine de grandes maisons parisiennes qui la pratiquent encore. D'abord parce qu'elle n'est pas rentable : les exigences de ce métier [travail long, réalisé à la main dans des ateliers français, etc.] ont pour conséquence des prix inabordables au commun des mortels. Certaines robes se négocient plus de 100 000 euros.

Cette activité permet de faire subsister nombre de fournisseurs, dont l'entreprise est généralement artisanale et ancienne à l'instar du...

E : brodeur

K : Lesage ou du...

E : plumassier Lemarié.

Mais si elle n'est pas rentable, la haute couture sert de vitrine pour diffuser l'image de marque des maisons, ce qui leur permet de commercialiser du...

E : Bling, bling

K : Vers une clientèle plus large ainsi que, de plus en plus, des accessoires et des parfums, deux activités extrêmement rentables.

E : C'est du *bling bling*, accessoires

K : Le problème c'est qu'au masculin et au singulier

E : Ah, prestige

[...]

K : ... s'est internationalisée, et les clientes ont pris l'habitude de prêter attention également aux créateurs de New York ou de Milan, Paris conservant cependant son rôle de capitale de la mode.

E : Couturiers non c'est pas de « s »

Collections

Chaque année, deux collections de haute couture sont présentées au travers des ...

E : Oui, mais...

PAS DE REPONSE

K : Défilés de mode inscrits dans le calendrier officiel de la Fédération Française de la Couture du Prêt-à-porter des Couturiers et des ...

E : Euh...

PAS DE REPONSE

K : Créateurs de Mode. La présentation des collections printemps/été se déroule durant le mois de janvier de l'année correspondante, et celle des collections automne/hiver au début du mois de juillet pour la saison de l'année suivante. Vous avez déplacé certains mots. Ce n'était pas difficile.

E : Oui, mais ...

K : Il fallait réfléchir.

E : Mais brideur et plumassier, je l'ai.

K : On a quelques adverbes ici, je les ai soulignés pour que ce soit plus simple « *typiquement* » serait un adverbe de quoi ?

E : De temps, non, de temps c'est euh...

ERREUR POUR LA DEFINITION DE L'ADVERBE

K : De manière ?

E : Non, c[**e n**]est pas de manière.

O : ADV.

K : C'est comme cela, ce n'est pas autrement, ce n'est pas la manière, vous me dites ?

E : Non.

K : On le laisse pour réfléchir, « *notamment* ».

E : C'est le temps.

K : Oui, d'accord, « *généralement* ».

E : C'est le temps aussi.

ERREUR

K : Non, c'est plus tôt la façon, la manière, « *extrêmement* ».

E : C'est le... le temps.

PREMIERE REPONSE JUSTE

K : Il y a la quantité, il y a après la négation, l'opposition.

E : C'est la quantité.

DEUXIEME ESSAIE CORRECT

K : Oui, c'est l'intensité « *rapidement* ».

E : Le temps.

K : La manière.

E : Les deux.

K : « *Egalement* ».

E : Quantité.

K : Et le dernier « *cependant* ».

E : C'est la manière.

ERREUR

K : C'est plus tôt l'opposition.

E : Ah...

K : On va définir les verbes et faire cet exercice-là, avant de passer au temps, quelques verbes à conjuguer et un peu de

phonétique.

E : Chouette alors...

K : On a des adverbes de temps de lieu, de quantité, de manière, ensuite, d'affirmation, de négation, de doute, de degré de comparaison, d'intensité, de temps, ... « *Longtemps* », vous choisissez.

E : Oui, oui, bon, de temps.

K : Oui. Très bien « *Il y a longtemps que je ne suis pas allé si loin* ». « *Probablement* ».

E : Manière.

ERREUR

K : C'est le doute, l'incertitude, « *Demain* ».

E : Affirma... on, affirmation.

ERREUR

K : C'est le temps. « *Je serai probablement fatigué demain. Tu es toujours pressé et tu te stresses* ».

E : « *Toujours* », affirmation.

ERREUR

K : Le temps, « *Repose-toi un peu* ».

E : De doute, c'est pas de doute, c'est une... euh... quantifié.

K : Oui, très bien. « *Tu as raison, mais tu me l'as déjà dit* ».

E : Interrogatif, non, c'est pas interrogatif, euh... c'est euh... manière. « *Je ne suis jamais en retard de manière* ».

K : Le temps pour les deux. « *J'ai mal calculé le temps nécessaire au trajet, je te prie d'excuser mon étourderie* ».

E : Affirmation, non c'est pas d'affirmation, c'est de doute.

ERREUR

K : C'est la manière, « *Tant pis mais nous devons marcher plus pour rattraper ce retard imprévu !* »

E : Euh... manière.

K : *Il a fait beau* « *hier* »,

E : Affirmatif, de doute, non, non, non, c[*e n*]est pas le doute, euh... de manière aussi, il pleut aujourd'hui.

O :

ADV.

ERREUR

K : Le temps, « *Que dit la météo pour demain* » ?

E : Manière interrogative.

ERREUR

K : C'est le temps, « *Je l'ignore, je ne l'ai pas écoutée aujourd'hui* ».

E : Affirmation.

ERREUR

K : « *Nous n'irons pas dehors s'il pleut* ».

E : Euh... affirmation.

ERREUR

K : « *Tu as raison, on est mieux dedans au chaud* ».

E : Affirmation.

ERREUR

K : « *J'aime beaucoup marcher et toi ?* »

E : Euh... manière interrogative.

ERREUR

K : « *Pas tellement, je suis très vite fatigué* ».

E : De doute, de doute aussi.

ERREUR

K : Quantité, Manière, « *Habituellement, je lis...* ».

E : Euh... adverbe de temps.

K : « *Avant de dormir, quelquefois je regarde la télévision* ».

E : Quantité ou affirmation, euh... quantité ».

ERREUR

K : « *Mais je sors rarement le soir* ».

E : Euh... de doute, non, euh... négation.

ERREUR

K : Fréquence, « *Il faut vous lever tôt* ».

E : Affirmation.

ERREUR

K : Le temps, « *Demain matin, car vous aurez une longue journée de travail et vous vous coucherez tard le soir* ».

E : Affirmation aussi.

ERREUR

K : C'est le temps, « *Ici il fait chaud mais là-haut chez mon fils le vent est...* ».

E : L'adverbe de temps.

ERREUR

K : L'endroit, « *Très puissant et il fait un froid de loup* ».

E : L'adverbe de quantité.

ERREUR

K : Manière, « *Tu te rends comment à ton travail ?* ».

E : Euh... euh... manière.
K : « Jamais en voiture ».
E : Euh... euh...euh... affirmation.

ERREUR

K : Négation, « *Souvent* » ...
E : Affirmation.

ERREUR

K : « [...] *à vélo, rarement à pied* ».
E : Fréquence, euh... ah... affirmation.
K : « *S'ils se parlent doucement* ».
E : Adverbe de manière.
K : « *Gentiment* ».
E : Adverbe de manière.
K : « *C'est qu'ils s'entendent parfaitement* ».
E : Affirmation.

ERREUR

K : « *Je sors volontiers chaque dimanche pour me rendre au parc floral de Vincennes près de Paris* »
E : Affirmation.
K : Cet exercice vous a paru difficile ?
E : Ah oui, ah oui, et c'est euh... et c'est euh...
K : Cinq bonnes réponses sur douze. Probablement, c'est le doute, ce n'est pas la manière. Demain, c'est le temps, non pas la manière.
E : Demain, c'est le temps, mais c'est la manière aussi parce que ...
K : Toujours, c'est le temps, déjà c'est le temps, peu la quantité, jamais c'est la négation, mal c'est la manière, non pas le doute, hier le temps, pas l'affirmation, aujourd'hui, c'est le temps, pas la manière, demain, le temps.
E : Là, je pouvais le faire volontiers euh... seule moi, parce que pour réfléchir...
K : Oui, je vais vous laisser le lien, « *dehors* », c'est le lieu, non pas l'affirmation. Où vas-tu ? Dehors.
E : Bon, bon.
[...]
K : Comment ? De manière interrogative. *Jamais, souvent* et *toujours*, sont des adverbes de temps et cela répond à la question quand ? *Parfaitement*, c'est la manière. Pour terminer, on va conjuguer les verbes et juste avant, on va faire les sons.
« *Ailleurs* » quel son vous entendez ?
E : /j/.
K : /j/, « *soirée* ».
E : /j/, non, /w/.

DEUXIEME REPONSE EXACTE

K : Très bien, « *aujourd'hui* ».
E : /o/, /ou/.
K : Les semi-voyelles
E : /o/, /e/, /oe/, /y/

QUATRIEME REPONSE EXACTE

K : « *Voyage* »
E : /ai/

REPONSE INCORRECTE

K : Le voyage vous entendez le /ai/ ?
E : Non
K : Non
E : /w/

DEUXIEME REPONSE CORRECTE

K : « *Sillage* »
E : /j/
K : « *La Croix* »
E : /w/
K : « *Avoir* »
E : Euh... /w/
K : « *Accessoire* »
E : /w/
K : Voyez, ce n'était pas difficile ! Dernier exercice, si vous voulez sinon ... ?
E : Non, ça va.
K : Il faudra conjuguer les verbes entre parenthèses, dans les temps différents. « *Je [aller-passé composé] ce week-end au musée des Augustins* ».
E : « *Je suis allée* »
K : Vous accordez pour nous les femmes ?
E : Oui, é, non, e
K : Très bien. « *Je [voir passé composé] une exposition de peintres italiens* ».
E : Passé composé... euh... « *J'ai ...voir... vu* ».

K : Très bien. « Elle était [être -imparfait] vraiment belle ».

E : « Elle était » ...

K : Oui, « Je [retourner- futur] certainement très bientôt pour voir les tableaux du dernier étage »

E : « Je retournerai ».

K : « Mais en vérité, si je [aller - plus-que-parfait] plus tôt dans la matinée ».

E : « J'aurai », non.

ERREUR DE TEMPS

K : J'irai, c'est le futur.

E : « J'allais »

DEUXIEME ERREUR DE LA MEME FORME

K : C'est l'imparfait.

E : J'a... je...

TROISIEME ERREUR DE LA FORME

K : C'est l'imparfait plus le participe passé.

K. RAPPELE LE TEMPS

E : Oui, oui, « j'allais », non, « j'irai » non et l'autre c'est

QUATRIEME ESSAI

K : « Aller » se conjugue avec le verbe être.

K. DONNE UNE PRÉCISION POUR AIDER ÉLISABETH

E : « Je étais ».

CINQUIÈME ESSAI

K : J'étais

E : Euh... allée.

K : « Si j'étais allée », on accorde ou pas ?

E : Oui.

K : « Pouvoir » au conditionnel passé.

E : J'ai, j'ai, non.

NON RÉPONSE

K : J'aurais fait c'est du conditionnel passé.

E : Euh... j'ai fait, pouvoir.

K : Vous cherchez le participe passé ?

E : Non, non, euh... c'est « je...pourrais, non, j'étais, j'aurai pu ».

BONNE RÉPONSE DÈS LA 3^e FOIS

K : « J'aurais pu voir plus de choses ». « C'est un musée qu'il [falloir- conditionnel présent] vraiment visiter ».

E : Il faut.

ERREUR

K : C'est le présent.

E : « Il faudra ».

ERREUR

K : C'est le futur.

E : Non, « il faudrait ».

3 ET BONNE RÉPONSE

K : « Retourner [impératif-tu]. José si cela te fait plaisir ! »

E : « Retournes ».

K : « Retournes-y ! ».

E : « Oui, mais il me plairait qu'on le fasse [faire-subjonctif présent] ensemble, quand tu es libre Emilie. » « Entendu, [mettre d'accord nous- impératif] alors maintenant pour la semaine du 20 avril ».

E : Je ne sais pas.

NON RÉPONSE

K : Mets-toi d'accord, « mettons-nous d'accord ».

E : C'est euh... mettre d'accord, nous mettre d'accord, ah, je ne peux pas le dire...

K : Ça suffit, vous avez envie de travailler plus ou ça va ?

E : Non, non, là, y a au Musée d'Histoire Naturelle, il y a les animaux bébés, pour euh... pour Ines.

K : Oui, j'ai vu quand je l'ai promenée dans le parc. J'avais d'autres exercices, mais vous commencez à saturer. On se voit jeudi pour le questionnaire récapitulatif. Merci. Bonne semaine.

E : À jeudi.

5. Récapitulatif

Le choix des exercices s'est fait en fonction des supports que nous proposons et des objectifs linguistiques que nous avons définis avec Élisabeth, et à chaque leçon, ils sont différents.

L'exercice à trous peut varier en fonction du degré de complexité. Il permet de vérifier les

connaissances de base, à partir du vocabulaire précis vu dans un contexte particulier. Tout d'abord, il nous permet de voir si le mot est bien compris et connu, puis s'il est placé au bon endroit. L'exercice présente un intérêt didactique et en aphasiologie également. Le sujet déchiffre le mot en le lisant, accède à son sens. Une fois le mot compris, il choisit une phrase où le placer, ce sont donc plusieurs stratégies cognitives à la fois, pour l'apprenant d'une langue étrangère tout comme pour l'aphasique, d'où l'intérêt de l'exercice.

Élisabeth devait accomplir cette tâche avec toutes les réponses possibles, elle devait choisir parmi tous les mots proposés, en lien avec la Haute Couture. Ce fait, ajoute une difficulté supplémentaire car, au préalable, nous avons choisi de ne pas restreindre le nombre de réponses possibles, ce qui aurait rendu l'exercice plus facile. Ce thème, comme nous l'avons précisé plus haut, fait partie des sujets préférés d'Élisabeth : elle connaît bien le vocabulaire, des costumes, des tissus, et n'a pas rencontré de difficultés majeures, ce qui explique ses bons résultats.

Pour ce qui est de la conjugaison des verbes, il faut rappeler qu'elle était professeur ; pour les avoir enseignés pendant plusieurs années, elle maîtrise bien la temporalité, même les formes les plus complexes. Certaines « *ne sortent pas* », comme elle nous le dit : « *c'est dans ma tête, mais ça sort pas* ». Notre objectif était de lui faciliter la récupération et l'utilisation des différents temps des verbes. Nous faisons le rappel des règles de grammaire, même si elle nous assurait les connaître. Souvent lors d'une difficulté, nous consultions la fiche récapitulative, ou bien nous relisons la règle.

Le travail sur l'exercice de phonétique présente un autre type d'intérêt : il nous montre une assez bonne évolution des emplois chez Élisabeth, face aux semi-voyelles. Lorsque nous avons commencé à travailler sur la discrimination auditive des sons de la parole, elle éprouvait de grosses difficultés ; certains étaient mal différenciés. À la fin de notre étude, nous constatons donc une nette amélioration, sur les voyelles oro-nasales et les semi-voyelles qui lui semblaient difficiles au départ. Le travail sur la discrimination des consonnes lui a paru facile d'emblée.

Nous regarderons de plus près la dernière leçon qui comporte de nombreux exercices, et dont le but est récapitulatif. Nous avons aussi proposé un questionnaire à Élisabeth, afin qu'elle exprimât son sentiment sur l'étude longitudinale que nous commenterons plus en détail lors de l'analyse de la séance de clôture.

Il faut préciser que l'aphasie évoluée, elle se modifie et s'améliore pendant plusieurs années

sous l'influence de la rééducation, mais aussi en fonction de l'évolution propre du sujet-parlant aphasique, en fonction de son travail personnel sur la langue, et ses objectifs. Nous avons rencontré Élisabeth à 15 ans de son accident, après un long travail de rééducation, et surtout personnel, effectué auparavant. Ses progrès sont le reflet de ce travail personnel et social : son investissement comme vice-présidente de l'*Association des tchatcheurs du Toulousain*. Elle participe à des conférences, organise des voyages, des visites au sein et en dehors du club. Toutes ses activités l'enrichissent et lui permettent de maintenir une vie sociale harmonieuse, ce qui est fondamental pour les personnes aphasiques qui, à tout moment, peuvent se sentir abandonnées et/ou isolées, rejetées même, à cause de leurs difficultés de langage.

Élisabeth nous a fait partager son sentiment de mécontentement sur le travail de rééducation de certaines orthophonistes. Au début, il lui a été nécessaire mais, parfois, il lui a semblé inadapté à ses besoins et, surtout, à ses attentes. Elle ne souhaite pas reprendre un suivi d'orthophonie, puisqu'elle a trouvé les exercices de répétition et/ou de chant, très simplistes. Une des raisons pour lesquelles elle a accepté de travailler avec nous, pendant plusieurs mois, est que notre travail de remédiation cognitive et de didactique lui apportait quelque chose qui, de son point de vue, est mieux adapté à ses besoins. Lors de nos dialogues, nous avons constaté une bonne récupération : c'est pour cette raison que nous avons choisi des exercices de réflexion plus complexes, en lien avec sa profession. Nous détaillerons nos choix, lors de la prochaine analyse, ainsi que nos stratégies de travail. *Via* le questionnaire, Élisabeth exprimera son sentiment général sur l'étude, sur ses progrès en langage et qu'elle pourra intégrer au quotidien dans sa vie sociale.

6. Synthèse

Cette leçon est riche d'informations aussi bien pour ceux qui travaillent sur l'aphasie que pour les didacticiens et à travers le dialogue, nous nous sommes rendu compte de façon assez précise du langage pathologique d'Élisabeth qui, bien compréhensible. Souvent, elle utilise un mot d'appui comme « euh » ... qui l'aide à terminer sa phrase, lorsqu'elle est en difficulté ou qui lui laisse le temps pour trouver ses mots. Car rappelons-le, l'aphasique est en constante recherche des mots de sa pensée, ce qui engendre bien du désarroi. Nous l'avons observé aussi bien chez Élisabeth, pendant ces leçons de remédiation cognitive, que chez d'autres aphasiques lors d'activités de théâtre, organisées par l'association « *Groupe des aphasiques tchatcheurs du Toulousain* », ou lors des réunions mensuelles auxquelles nous avons assisté.

Dans l'ensemble, il s'agissait de personnes aphasiques depuis longtemps, ayant subi leur accident vasculaire cérébral, plusieurs années auparavant, et elles ont été rééduquées, à différents moments de leur vie. En revanche, nous avons pu observer également ce sentiment d'impuissance chez des aphasiques en phase aigüe (quelques jours après leur AVC), en 2012 à l'Hôpital Rangueil à Toulouse. Pour tous, s'exprimer avec leurs propres moyens est un effort inimaginable, pour nous locuteurs « *normaux* ».

Nous avons choisi divers exercices, afin d'évaluer l'état de langage d'Élisabeth, à un moment donné, spontanément, en vue de concevoir aussi des exercices pertinents. L'idée de notre travail de plusieurs mois était de favoriser essentiellement la communication, point primordial, pour les quelques 280 000 aphasiques dont la vie a basculé un jour, perdant la possibilité de s'exprimer.

Le choix des exercices a toujours été fait en accord avec Élisabeth, qui refusait de travailler sur des activités trop simplistes, comme cela avait été le cas, parfois, en rééducation orthophonique. Elle a choisi d'être confrontée aux difficultés de langage et de la langue (au sens saussurien du terme), en résonance avec son métier de professeur de français et d'espagnol : habituée à une réflexion sur la langue, c'est ce qu'elle attendait de sa remédiation cognitive.

Nous avons fait des choix d'exercices souvent inspirés de la didactique des langues pour leur intérêt thématique et grammatical. Nous nous sommes intéressée également à des références usuelles en aphasiologie, à condition que les exercices paraissent suffisamment adaptés à des adultes. Comme nombre d'autres aphasiques, Élisabeth a la sensation que sa langue maternelle est devenue langue étrangère et elle adopte une démarche de pensée en conséquence, face aux exercices proposés (Jacquet-Andrieu, 2001). Le principe est également l'adaptation au cas par cas, c'est-à-dire, le préceptorat, comme nous l'avons développé dans le premier chapitre de cette Partie II.

Nous avons privilégié la compréhension orale et écrite et l'expression orale, en reprenant les composantes du modèle de compréhension orale d'Ellis *et al* (1994). Cependant, notre approche didactique reste plus centrée sur le connexionnisme, évoqué également dans notre développement théorique, plus conforme aux données actuelles de la neuropsychologie.

D'un point de vue linguistique, il était important de mettre en lumière les deux articulations du langage (Martinet, 1960) : phonologique (articulée en phonèmes) et sémantico-grammaticale (articulée en monème). Nous nous sommes attachée à la discrimination des sons

et à leur organisation fonctionnelle (phonologie), ce qui renvoie aux aptitudes auditives (perception, intégration et mémorisation), corrélativement à la compréhension des mots (lexique et morphologie) et des phrases (syntaxe).

Divers auteurs soulignent l'intérêt du travail sur les sons, chez les aphasiques (Eustache *et al*, 1990), sachant qu'un certain nombre d'entre eux ont une extinction auditive gauche (Jacquet-Andrieu, 2001). Dans diverses leçons, nous avons plus spécifiquement travaillé sur l'identification des voyelles oro-nasales : [ã], [õ], [ê], plus rarement [œ].

Par exemple, lors d'un entretien, nous avons spécifiquement travaillé sur l'identification du son oro-nasal /ê/, dans ses divers contextes phonologiques, à partir de plusieurs consignes :

- a) Combien de fois avez-vous entendu le son [ê].
- b) Écoutez et entourez le mot où vous entendez le son [ê].
- c) À partir d'un texte écrit, la personne doit différencier différents sons vocaliques et consonantiques : /nə/ ≠ /mə/, /bə/ ≠ /pə/, /li/ ≠ /lə/, /dRə¹/ ≠ /tRə/, vRə/ ≠ /bRə/.

Lors d'autres remédiations cognitives, nous avons travaillé la discrimination de phonèmes consonantiques, à partir de l'écoute de deux syllabes.

- d) Indiquez si ces deux syllabes sont semblables ou différentes :

/vo/ ≠ /vø/, /garsõ/ ≠ /gardõ/, /ol/ ≠ /el/, /sə/ ≠ /kə/, /ãfã/ ≠ /ãv/, /Rwa/ ≠ /bwa/, /il/ ≠ /ul/, /nə/ ≠ /nø/, /kwa/ ≠ /ka/, /klə/ ≠ /glə/, /an/ ≠ /am/, /sə/ ≠ /zə/, /blə/ ≠ /brə/, /kRə/ ≠ /grə/, /ʒã/ ≠ /gã/.

Les semi-voyelles ont été abordées de la même façon : elles étaient parfois difficiles d'accès pour Élisabeth : [j], [w] et [ɥ] mais au fur et à mesure de l'entraînement, elle accomplissait les tâches de phonétique avec plus d'aisance et moins d'erreurs. En accord avec elle, nous avons assez souvent travaillé la substantivation (ou nominalisation), parce qu'en créant des noms, nous pouvions nous intéresser aux verbes (sans passer par une conjugaison servile) et aborder également le genre et l'opposition singulier pluriel. Elle pouvait ainsi lever certains doutes, sur diverses questions de grammaire de façon experte, en résonance avec son métier de pédagogue.

Une telle conception de la didactique des langues étrangères rejoint bien celle d'enseignants de français langue maternelle et étrangère (Debyser, 1972, Lagane, 1971). Ces deux auteurs partagent l'avis suivant :

¹ /R/ : archiphonème du français, pour les trois variantes libres (*cf.* Annexe 3).

Livret méthodologique du Dictionnaire du Français contemporain », que « la nominalisation est un moyen grammatical particulièrement utilisé dans la langue écrite pour construire les phrases des narrations et des exposés, les nominalisations accroissent la densité d'un texte, permettant de hiérarchiser les données de l'expérience et les argumentations (Lagane, 1971 : 34).

Bautier précise, dans son article *Maîtriser la langue oui mais pourquoi (en) faire ?*

La nominalisation que rencontrent les élèves dans la procédure d'abstraction sont rendues particulièrement visibles quand les élèves sont confrontés à des situations de production de textes, alors que dans des exercices de grammaire décontextualisés les élèves s'avèrent parfaitement capables de mettre en relation le nom obtenu avec le terme dont il est dérivé (Bautier, 1999 : 5).

Nous n'avons pas travaillé l'écrit avec Élisabeth (la compréhension seulement), compte tenu de ses difficultés et, à l'oral, elle a rencontré peu de difficultés, lors des divers exercices qu'elle a effectués sur les verbes, leur substantivation et leur contextualisation en genre et en nombre. Effectivement, ce travail de remédiation n'est nullement qualifiable de décontextualisé, puisque, généralement, le matériau de travail était issu de supports spécifiques, choisis par Élisabeth ; notre position rejoint donc celle de Bautier (1997-1999).

Sur le plan sémantique, l'activité qui consistait à « se mettre dans la peau d'un agent de voyage » et de vendre un séjour en Bulgarie, nous a permis d'observer ses stratégies d'expression : s'appuyait-elle sur le texte et jusqu'à quel point ? Comment adaptait-elle le vocabulaire utilisé, même approximatif parfois. Nous pouvions travailler à préciser le champ sémantique étudié et le contexte où il s'insérait. D'autres exercices seront développés à la suite, pour rendre compte de l'intérêt de la synergie que nous établissons entre didactique des langues et remédiation cognitive, dans le contexte de l'aphasiologie.

Enfin, il est important de souligner qu'Élisabeth ne se considère pas comme malade, elle le précisa, durant la passation du test Montréal-Toulouse, en disant : « *Mais je ne suis pas malade* », en réponse à la question « *depuis quand vous êtes malade ?* ».

II-A Chapitre 5 – Leçon 6 – Élisabeth – 12 mars 2015

1. Introduction

Pour cette dernière leçon, nous avons transcrit intégralement le texte, s'agissant d'un bilan de l'étude, *via* un questionnaire qui comporte onze questions (*cf.* Annexe 4 & 5), Dans l'ensemble, les interrogations portent sur le ressenti d'Élisabeth, sur les exercices et les thèmes abordés. Ces questions l'ont amenée à évoquer d'autres impressions vécues, quelques mésaventures de la part de certaines personnes qui l'ont fait souffrir : la vendeuse d'un magasin et une orthophoniste, en particulier. Puis, elle nous a fait part de sa déception, concernant une réaction d'une aphasique de son groupe.

Ensuite, nous sommes passées à la partie grammaticale de la séance qui comporte trois exercices, deux sur les verbes, à conjuguer au temps et au mode demandé. Enfin, la dernière épreuve, consiste à distinguer les notions d'opposition et de *concession*. Nous nous étions déjà exercées sur *l'opposition* (deux faits opposés sur un même plan) à d'autres moments de la remédiation. Là, nous faisons entrer un nouveau paramètre : celui de la *concession* qui relie deux faits ayant trait à des qualités de valeur différente, le second fait étant considéré comme plus important que le premier.

L'idée de notre travail, était de proposer des exercices divers, pour la stimuler, lui éviter de s'ennuyer. Nous avons varié les points de grammaire et le niveau des exercices. À certains moments, il était nécessaire de proposer des activités plus ludiques ; à d'autres moments, nous étions en condition de travailler sur des thèmes plus sérieux qui requièrent plus de concentration et d'énergie. Voici le plan de travail que nous avons suivi pour cette dernière leçon.

2. Plan de la leçon

- Discussion générale
- Questionnaire
- Conjugaison de verbes
- Définition du temps des verbes
- Distinguer opposition *versus* concession

3. Dialogue

K : Bonjour Élisabeth.

E : Bonjour.

K : Il a fait super beau, hier je suis sortie avec Inès sans lui mettre de veste. Et moi non plus, j'avais un pull et un gilet. Tenez, c'est pour vous ce rosier !

E : Oh merci.

K : C'est avec plaisir, comme ça vous pensez à moi lundi prochain même si on ne se verra pas. On termine aujourd'hui les 8 mois de travail officiel, même si on se reverra bien évidemment. Vous savez, j'ai mis 47 minutes pour venir, rien qu'avec le bus, c'était très long.

E : La campagne est belle...

K : Oui, mais comme je vous disais l'autre jour, j'ai autre chose à faire à la place, au lieu de visiter...

E : Ah... ça... **[je veux bien vous croire]** le père est **[LF]** à la maison euh... bon...

O : PRON. PERS. + V. + ADV. + PRON. PERS. + V.

J : Il y a un problème d'ordinateur, il est allumé mais...

K : Il ne marche pas ?

J : Oui, pourquoi il ne marche pas, il marchait tout à l'heure !

K : L'autre fois, il a fait pareil, il s'est allumé et il a remarqué.

J : Il y a pas la lumière, on entend le ronronnement.

K : Ça va, vous la semaine ?

E : Oui.

K : Vous avez encore travaillé ?

E : Oui.

K : Avec le beau temps cela ne m'étonne pas. Et l'épaule maintenant ?

K. s'intéresse à E. afin de la faire parler plus.

Fonction phatique

E : Et l'épaule et le coude euh... le poignet euh... **[me font mal]**

O : PRON. PERS. + V. + ADV.

K : Trois douleurs sur le même bras.

E : Oui, mais ça me fait plaisir.

K : Je sais que quand vous êtes dehors, vous prenez l'aire.

E : Deux heures là euh... **[je reste minimum]**.

O : PRON. REL. + V. + N.

K : Deux heures ?

E : Mais... **[oui]** ça me fait plaisir.

O : ADV.

K : C'est bien.

E : Ça [r...] redémarre.

K : Et oui au printemps tout revient, au revoir le froid jusqu'au prochain ordre dans quelques mois.

E : Froid non **[il n']** y a pas de froid.

O : PRON. PERS. + ADV

K : Un petit peu l'hiver.

E : Mais c'est bien aussi pour les plantes.

K : Oui, elles se reposent. Et oui partir à 13 h et arriver à 15 h c'est quand même..., ce n'était pas comme cela avant, maintenant le bus est plein à craquer. Je ne comprends pas pourquoi les gens s'entassent... l'essence n'a pas augmenté pour qu'ils ne prennent pas leurs voitures. Depuis que je viens depuis plus de six mois, cela n'a jamais été pareil. Quarante-sept minutes de voyage, c'est énorme, rien que d'*Aéroconstellation. Bon... Béragère va bien aussi ?

E : Oui, elle est **[LF]** allée à... Colomiers, pour euh... euh... euh... le forum.

K : Pour l'emploi ?

E : Oui, oui.

J : Déjà ça reste allumé.

E : **[II]** Y a euh... les branchements sont ... **[bien faits]**.

O : PRON. PERS. ADV. + ADJ.

J : Ah ben attends, bien sûr oui, oui, y a ça, je sais.

E : Non **[il]** **[n']** y a pas ça.

O : PRON. PERS. + ADV.

J : Les branchements sont bons oui, oui, il devrait pas, il devrait pas y avoir, il devrait pas y avoir... rien s'allume, l'écran s'allume pas, ça sert à rien et il marchait tout à l'heure

E : Je peux ?

J : Oui.

K : Peut-être Élisabeth a des mains magiques et il va remarquer.

E : Kalina ...

K : Oui, je ne sais pas, il ne veut pas s'allumer, il faut peut-être tout débrancher et tout rebrancher.

E : Ça le fait quand **[il]** y a pleins de euh... **[publicités]** euh... pleins là euh...

O : PRON. PERS. N.

K : L'électricité est très sollicitée autour de chez vous ?

E : Ah oui, euh... non pas moi mais euh... **[les voisins]**.

O : N.

K : Dans le quartier ?

E : Oui

K : C'est-à-dire, ils ont touché quelque chose peut-être.

E : Non, mais ça marche, euh... ça marche plus pendant un quart d'heure et ça remarque.

K : Oui

E : Tu peux euh... tu peux t'asseoir euh...

K : Oui, merci et le palmier est vivant, on pourrait aller le voir ?

E : Oui...

K : Pendant que l'on attend, les violettes sont magnifiques, il est joli le palmier alors que chez moi, il était en train de mourir...

E : C'est ça que je le ... **[je l'ai mis ici pour le protéger du vent et du froid]**.

O : PRON. PERS.+ ART. DEF. V.+ PP. + ADV. + PREP. + ART. DEF. + V. + ART. CONTR. + N. CONJ. + ART. CONTR. + N.

K : Pour le protéger ?

E : Pour euh... sous le pente ... s'**[il]** y a le froid ou autre...**[intempéries]**.

O : PRON. PERS. N.

K : Ou du vent, vous le protégez, il a le soleil, et peut-être quand il va encore grandir, vous lui changerez le pot.

E : Ah oui euh... je **[ne]** sais pas...

O : ADV.

K : Mais, s'il a fait ces feuilles, c'est qu'il se porte bien, chez moi, il sortait que des rallonges droites, il n'était pas bien, il n'avait pas d'aire.

E : Et après, je le mettrai là-bas euh...

K : Quand il sera plus grand ?

E : Non, non.

K : Ah toujours dans le pot, pas dans la terre ?

K. s'intéresse et approfondit les questions, maintient la conversation

Fonction phatique

E : Non, non, c'est euh... peut-être euh... **[il aura besoin de plus de terre]** euh... dans cinquante centimètres.

O : PRON. PERS. + V. + N. + PREP. + ADV. + PREP. + N.

K : Pour le moment, il est bien.

E : J'ai des... rosiers.

K : Des rosiers, ah oui ? Vous les mettez au chaud aussi ?

E : Oui.

K : Vous avez la main verte Élisabeth !

E : Oui... une main est là euh... **[et l'autre]** il y a euh... **[l'accident]**.

O : CONJ. + ART. + PRON. INDEF. ART. DEF. + N.

K : Des tulipes.

E : Oui **[il]** y avait que... euh... quatre ou cinq.

O : PRON. PERS.

K : Ah oui et elles se sont multipliées. Est-ce que vous savez quelles couleurs sont-elles ?

K. s'intéresse au jardin, aux fleurs.

Fonction phatique

E : Je **[ne]** sais pas, je **[ne]** sais pas.

O : ADV. ADV.

K : La surprise, et là ?

E : Un rosier, euh... ça je l'ai pris euh... j'ai été chez mon ami **[il]** y a dix ans, je l'ai pris comme ça, il a euh... grandi.

O : PRON. PERS.

K : Décidément, il est plus grand que moi.

E : Oui, oui c'est ... **[vrai]**.

O : ADV.

K : Vous y mangez de temps en temps... ?

E : Non, pas pour le moment mais euh... là c'est euh... caché du vent.

K : Et là, le jardin s'arrête, elle est grande votre maison, elle est très bien...

E : Oui mais ... j'aimerais recommencer la maison.

Fonction émotive, elle n'est pas complètement satisfaite de sa maison

K : Vous l'avez construite dès le départ ?

E : Oui.

K : Vous avez acheté votre terrain et vous avez construit votre maison. C'est vous qui avez dessiné les plans ?

E : Et oui, oui et après, c'est euh... l'accident.

K : Mais c'est bien, c'est grand, spacieux, il y a de la lavande...

K : félicite Élisabeth pour la jolie maison

Fonction phatique

E : Oui...

K : Et les poissons vont bien ?

K. s'intéresse au petit bassin et les poissons
Fonction phatique

E : Ça va.

K : Là aussi, petites violettes, la grenouille aussi ?

K. maintient le contact
Fonction phatique

E : Je ne sais pas, là [il] y a la grenouille.

O : PRON. PERS.

K : Vous la nourrissez ou pas ?

K. approfondit les questions concernant la grenouille en attendant que l'ordinateur se débloque
Fonction phatique

E : Non.

K : Elle se débrouille toute seule avec les mouches, les moucheron ...

E : Oui, et [il] y a aussi euh... les moustiques.

O : PRON. PERS.

K : Et oui, et le bassin d'eau, il faut le changer ou pas ?

K : pose des questions sur le bassin d'eau
Fonction phatique

E : Euh... non, je le mets euh... je rajoute l'eau et après tous les trois mois euh... non le printemps et l'été, l'automne, je mets de l'eau, et après, c'est comme ça l'eau euh...

K : Arrive jusqu'à là et se remplit.

E : Oui euh... [il] y a euh... ça change l'eau, mais ça c'est des algues, c'est pas euh... [des saletés].

O : PRON. PERS. N.

K : D'accord.

E : Euh... les poissons ont faim.

K : Ah oui, parce qu'ils bougent ?

E : Là [il] y a ... euh...

O : PRON. PERS.

K : Cette boîte ?

E : Oui.

K : On peut leur donner alors, une fois par jour ?

Fonction phatique

E : Euh... tous les trois jours en hiver et... euh...

K : Il faut leur donner combien, à peu près, comme ça ?

E : Oui, et ça c'est du poisson grand et ça là [il] y a des petits comme ça, un centimètre et demi.

O : PRON. PERS.

K : Ils ont fait des bébés, ah oui, j'en ai vu un petit, ils se reproduisent alors ?

E : Oui.

K : Vous en avez acheté combien au départ ?

K : S'intéresse aux poissons
Fonction phatique

E : Euh... cinq.

K : Et là, je ne sais pas combien il y en a. Cela fait des années ?

E : Euh... douze ans, treize ans.

K : Il doit y en avoir trente, peut-être, c'est assez plein.

E : Et j'en ai donné hein...

K : Ils meurent ?

E : C'est costaud hein...

K : Ils ont vécu douze ans ?

E : Je [ne] sais pas, je [ne] sais pas, mais les petits euh... je les donne euh... et [il] y a euh...

O : ADV. ADV. PRON. PERS.

K : Je les vois les petits, il y en a beaucoup, on dirait une vingtaine. Cela leur suffit, je peux ranger la boîte ? Ils vont manger petit à petit.

E : La grenouille.

K : Je ne sais pas où elle est, mais les petits n'arrivent pas à manger, c'est trop gros pour eux.

E : Et là [il] y a des petits comme ça.

O : PRON. PERS.

K : Mais, ils n'arrivent pas à manger ça.

E : Euh... ils le mettent euh... [dans la bouche et cela fond], ils se débrouillent.

O : PREP. + ART. DEF. + N. + CONJ. + PRON. DEM. + V

K : Ils sont heureux, au soleil, le bassin leur suffit.

E : Oui, y a le chat des voisins... il est heureux aussi.

K : C'est ce que vous m'avez dit au départ. Il vous en pique ?

Fonction phatique

E : Oui, les petits, euh... oui, les grands non.

K : Ah il a réussi à l'avoir, il essaye d'avaler, mais c'est gros, après ça va fondre. Ce sont des granulés spéciaux pour les poissons ?

E : Oui, j'achète par... [plusieurs kilos].

O : ADJ. INDEF. + N.

K : De gros sacs, comme ça ? vous les nourrissez toute l'année, depuis des années... ?

E : Oui

K : Bon Élisabeth, vous m'invitez manger du poisson un jour chez vous ... C'est une blague... Je plaisante ...

E : Euh... oui.

K : On ne va pas manger votre décoration, je rigolais ... il est très sympathique votre jardin, il est grand. Jean ne nous appelle pas, on ne sait pas si l'ordinateur remarque. Je vais aller voir. Il remarque ?

Encouragement et félicitations pour la belle maison et le beau jardin
Fonction phatique

J : Oui, il remarque.

E : Ça marche, ça [ne] marche pas...

O : ADV.

K : Oui, il s'est reposé un petit peu.

J : Je ne me souvenais pas que tu viennes.

K : Et oui, Élisabeth, le personnage principal dans ma thèse s'en souvient, vous n'êtes pas obligé de vous en rappeler à chaque fois. J'ai préparé un petit questionnaire que je n'ai pas pu imprimer chez moi. Si vous permettez je l'imprime chez vous ?

E : Oui, oui, imprimez hein... je vais me chercher de l'eau...

K : Allez-y pendant que j'imprime. Vous permettez ?

E : Oui, oui.

K : Merci beaucoup.

E : Vous voulez ? Hm... tu veux le faire en deux fois ou trois fois ?

K : Non, non, vous voulez une photocopie ?

E : Non.

K : Pour les réponses vous allez juste entourer, et là, où vous avez de la place, vous pouvez écrire.

E : Ai... les reins hein...

Élisabeth souffre à des moments de différentes douleurs, du fait qu'elle reste assise pratiquement à longueur de journée
Fonction émotive

K : Je vous crois, tout le côté ?

E : Euh... non, mais... pas tout le côté, l'épaule, euh... j'ai fait un peu de... [jardinage].

O : N.

K : En hauteur.

E : Le poignet et euh... ça pour serrer et desserrer euh...

K : Tout le bras.

E : Euh... je suis heureuse.

Fonction émotive, Élisabeth est heureuse de travailler dehors, dans son jardin, malgré que la fatigue

K : Cela se voit que vous êtes heureuse.

E : Bon.

K : Vous remplissez tranquillement, alors que moi, je vais préparer les exercices que nous allons faire ?

E : Quel sentiment ?

K : C'est personnel, ce que vous ressentez, vous mettez ce que vous avez envie de mettre. La question est quelle est votre impression générale de notre expérience ?

E : Joie.

Fonction émotive

Avec un seul mot Élisabeth décrit notre expérience

K : C'était bien ?

E : Ah oui, c'était bien, joie et bonheur et...

Fonction émotive

K : Oh, c'est très gentil.

E : Joie et bonheur.

Fonction émotive

K : Si c'est à refaire vous referez ?

E : Ah oui.

K : Parce que c'est long, c'est contraignant, cela vous a pris du temps, c'est vrai ?

E : Oui.

K : Cela vous a bloqué deux journées dans la semaine et puis vous avez d'autres choses à faire aussi.

E : Ah oui, mais j'adapte, j'adapte et euh... moi j'adapte, lambda, je suis lambda et ou et professeur, ça c'est bien, parce que tous les deux fois par semaines, six mois ou huit mois, c'est pas euh... euh... tout le monde qui le ferait.

Fonction métalinguistique ou d'explication

K : Oui, à longueur c'est justement ça, c'est pour cela que je vous disais que c'est contraignant, ça engage, cela prend du temps.

E : Je me rappelle euh... je me rappelle, j'ai aussi fait des thèses pour euh... les enfants, non, les étudiants et je me rappelle

que c'est euh... euh... quinze jours, la le... mec ou la nanan disait trois semaines, ah non, non, non.

K : C'est pour cela que je vous disais qu'on va commencer avec un, deux ou trois mois pour voir si vous saturer, ou si cela ne marche pas entre nous, on aurait arrêté, on n'allait pas se forcer. Mais on n'a même pas vu le temps passer !

E : Je [ne] sature pas.

O : ADV.

K : Je vous rendrai des petites visites.

E : La visite, la nourriture et tout euh...

K : Et dès que je serai bien installée vous viendrez aussi, cela ne vous fera pas trop loin ?

E : Hier, je parlais, euh... non je suis partie en pensée, euh... j'ai travaillé pour Dunkerque.

Fonction référentielle

K : Oui.

K : Oh, Dunkerque ce n'est pas loin. Vous allez le faire au printemps le voyage ?

E : Non, c'est euh... Dunkerque c'est en euh... en juin, oui mais quand euh... euh... cinq jours intenses parce que euh... c'est le congrès la Semague.

Fonction référentielle

K : Vous préparez maintenant alors ?

E : Ah oui et je je irai à la frontière.

K : Visiter, voir, et acheter des choses peut-être.

E : Ça dépend, euh... à la frontière, parce que je ne suis jamais allée en Belgique, en Italie et tout oui.

Fonction référentielle

K : C'est bien.

E : Euh... oui, euh... oui la fréquence, euh... je le mets en rond.

K : Oui, vous pouvez entourer si cela ne vous embête pas.

E : Un peu plus long ça serait été... [bien aussi]

O : ADV. + ADV.

K : On avait convenu à 1 h 30-2 h et j'avais peur que plus vous fatiguerait.

E : De temps en temps.

K : Vous étiez fatiguée ?

E : Oui, alors euh...

K : Dites- moi.

E : Tchatche.

K : A la question quelle était votre partie préférée ?

E : Non, non, c'était bien, les commentaires, c'est des nuages hein...

K : Oui, le travail grammatical vous a été difficile ?

E : Oui.

K : Toujours ou de temps en temps ?

E : De temps en temps.

K : D'accord.

E : Qu'on les prenne pas pour [boe] des branleurs.

K : Ce n'était pas le cas.

E : Non, non, non pas moi, c'est pour les aphasiques.

K : Oui, vous pouvez l'écrire.

E : Non, non [il] y a des aphasiques, des aphasiques normaux et des aphasiques avec QI 150.

O : PRON. PERS.

Fonction référentielle

K : Supérieur que des personnes normales, il ne faudrait pas prendre les gens pour des navets.

E : Pas que des navets hein...

K : Et vous aviez eu cette impression quand vous étiez dans une autre étude ?

E : Oui, oui, oh oui...

K : C'est assez fréquent ?

E : Euh... oui, ah... non, un, ils boivent, bon ils [ne] boivent pas, les fêlés, ils [ne] sont pas fêlés, un peu dérangés

O : ADV. ADV.

K : Pas du tout

E : Et là euh... euh... une fois [il] y avait un un une femme qui était, je ne sais pas si c'était

O : PRON. PERS.

euh... [une orthophoniste] je ne sais pas, mais elle vient et dit je vais prendre cette femme,

O : ART. INDEF. + N.

moi, moi, je ne parlais pas ou si peu. Femme, là [il] y avait euh... deux, deux, je [ne] sais pas

O : PRON. PERS. ADV.

trop quoi, qu'est-ce que c'est ? Pop pop...

K : Elle vous pose la question et vous regardez les images ?

E : Oui, qu'est-ce que c'est ? Euh... un tableau figuratif. Qu'est-ce que c'est ? Oui, une femme et un monsieur. Qu'est-ce que c'est ? Et c'était le tableau de Millet une touffe de blé avec un côté, la femme et le monsieur priant. Je l'ai dit euh... qu'est-ce que c'est ?

Fonction référentielle

K : Quatrième fois.

E : Zen.

K : Cela vous a agacé ?

E : Oui, Madame euh... Moi, qu'est-ce que c'est que vous parlez ? Et euh... elle voulait me prendre à témoin que les tableaux euh... de Millet la la puissance divine euh... euh... pour euh... les gens comme vous. Et euh... et euh... [il] y avait une croix comme ça euh... [il] y avait ...

O : PRON. PERS. PRON. PERS
Fonction référentielle

K : Ce n'était pas une orthophoniste alors ?

E : Non, c'était euh... une orthophoniste croyante peut-être, je ne sais pas. Top Madame, je vous dis au revoir et je suis sortie.

K : Cela vous a choqué ?

E : Oh oui, oui, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que c'est ? Euh... cinq fois et euh... euh... elle dit le tableau et euh... après moi ou elle répond ou... qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que c'est. Elle dit dans sa tête, euh... il est fêlé ou... elle est fêlée ou... c'est dommage de prendre quelqu'un comme une sous-personne.

O : Fonction métalinguistique ou d'explication

K : On est des êtres humains égaux, pour moi c'est cela, il n'y a pas de distinction.

E : J'étais la sous-personne dans ce cas là hein...

K : Vous vous êtes sentie comme ça ?

E : Non, non, moi je me suis pas sentie... j'étais euh... [dans ses yeux].

O : PREP. + ADJ. POSS. + N.

K : Pour elle.

E : Oui, bon oui, c'est euh... c'est euh... [dommage].

O : N.

K : J'espère que tout au long de nos rencontres vous ne vous êtes jamais sentis mal.

E : Non.

K : Je vous ai dit quelque chose ...

E : Je vous ai dit tout ce que je... savais et autre mais sous-personne non, non.

K : Je ne vous ai pas bloqué ou forcé ?

E : Non, non, non.

K : Vous vous êtes sentie bien ?

E : Ah oui, oui, mais euh... un truc, j'étais euh... à euh... en Italie, je parlais et euh... j'ai dit euh... euh... [à] la dame qui

O : PREP.

vient deux fois par semaine et tout et et et euh... c'était [il] y a quelques mois et et la dame euh... aphasique euh... tu viens

O : PRON.

et tu dis, elle est moche ?

K : Cela était la question la plus importante à vous poser alors ?

E : Ah, bon, française ? Ah, non, non, non, euh... elle est roumaine, je le savais. Euh... elle était euh... euh... était sur euh... sur... euh... stand bye euh... re, revoyait le petit spich que vous avez fait, et moi non. Toutes les roumaines sont... [Injure de la part de cette aphasique avec qui Élisabeth a discuté !] Ou euh... je sais pas trop, quoi. Ah non et euh... un truc le monsieur est venu, viens tu as des choses à faire et tout... et il le monsieur est reparti, désolé, elle est... elle est... stressée et tout... Bon, c'est soixante-dix ans hein...

K : Non, c'est carrément du racisme, ça ce n'est pas le stress.

E : Je me dis, je ne peux pas faire ... le monsieur me dit [m..... p..... et autres ça sort].

K : C'est son vocabulaire.

E : Oui.

K : Et ce monsieur était qui ?

E : C'est euh... l'ami, hélas est du côté de... Modenc, mon Dieu... désolée pour... désolée, désolée...

O : Fonction référentielle

K : C'est grave d'être comme cela, cette personne doit être égrise et méchante. C'est pour cela que je vous disais que nous travaillerons ensemble car on s'entend bien. Je n'aurai jamais pu travailler et supporter une personne pareille qui m'insulte, je l'aurai remise à sa place et je serai partie.

E : Euh... euh... c'était pas des insultes, blanches, françaises, et euh... [autres].

O : PRON. INDEF.

K : Du coup, pour la dame « étrangère » rime avec « prostitution » ?

E : Pas que, pas que ...

K : Des gens avec un esprit étroit.

E : C[e n] était pas contre vous...

O : ADV.

K : Oui, mais cela me touche quelque part.

E : Euh ... euh... [il] y a non quinze jours après, on va chez des amies Claude et Corinne,

O : PRON. PERS.

Claude est blanc, et Corinne est noire. Oh flute... et le petit, noir, blanc, ou blanc, noir

K : Mélangé, vous voyez un problème ?

E : Non.

K : C'est cela qui m'a plu en vous aussi, vous êtes humaine, agréable, souriante, vous dégagéz quelque chose, on a passé de bons moments ensemble en travaillant.

E : Ah oui.

K : Avec une personne dotée d'un esprit étroit, je n'aurai pas pu travailler. Nous, en revanche, nous avons fait notre travail, mais on a réussi à rigoler.

E : Oui, oui.

K : C'est important je trouve, je pense que si l'on avait la tête seulement au travail cela vous aurait fatigué.

E : La tête dans le travail, je l'ai eue.

K : Vous l'avez eue et cela fatigue au bout d'un moment.

E : Oui, et euh... [il] y a aussi, j'étais prof et la tête dans le travail.

O : PRON. PERS.

K : Là on a travaillé mais c'était ludique aussi, c'était agréable.

E : Oui.

K : Si vous me dites que parfois, on aurait pu se voir plus, c'est que vous n'attendiez pas 16h et vous ne vous disiez pas ouf... enfin pourvu qu'elle s'en aille.

E : Non, non.

K : C'était agréable, et c'est passé vite, vous pouvez mettre un commentaire. Vous m'avez dit qu'il ne faut pas prendre les aphasiques pour des sous-personnes. C'est cela que vous voulez mettre ?

E : Oui, euh... sous-personne, euh... je fais un trait parce que je [ne] sais pas.

K : Pour ne pas tout écrire.

E : Non, parce que je ne sais pas sous personne, c'est [LF] un trait où ?

K : Oui, c'est un trait, cela c'est dans l'absolu.

E : Oui.

K : Qu'ils ne comprennent pas que moi, je vous ai pris pour une sous-personne.

E : Non, non pour les aphasiques. Of... ça ... j'ai fait ... comme les nuages, euh... je monte, je descends.

K : Ne vous inquiétez pas.

E : Je m'inquiète pour moi.

K : Ce n'est pas méchant. C'est vrai que vous me parlez dans l'absolu, comment les autres traitent les aphasiques. Mais, ici cela concerne seulement notre programme.

E : Euh... améliorer c'est...

K : A votre avis, qu'es-ce qui pourrait être changé, amélioré ou mieux adapté ?

E : Euh... améliorer euh... le... [un mot qui me manque ça m'énerve], mon Dieu, ça m'énerve, c'est un peu clair, euh...

c'est pas clair, améliorer c'est ... c'est pas pour moi, moi je m'adapte, mais les aphasiques, peut-être qu'ils sont un peu plus ... [en difficulté].

O : PREP. + N.

K : Il serait été difficile ce programme pour les aphasiques ?

E : Oui.

K : Parce que vous avez un autre niveau et vous étiez professeur.

E : Oui, euh... clair et concis euh... c'est euh...

K : Plus court alors ?

E : Plus court.

K : C'est long six mois ?

E : Oui euh... plus court et concis, et moi euh... je m'adapte, moi c'est parfait, sous-personne, c'est nul, je le dis mais je [ne] l'écris pas. Pour les aphasiques le programme est bien. Les aphasiques ne sont pas tous fêlés.

O : ADV.
Fonction émotive de ce qu'Élisabeth a déjà ressenti et vécu

K : Moi, je ne l'ai jamais pensé, il faut l'écrire, parce qu'en lisant les réponses du questionnaire, on pourrait croire que vous parlez de notre programme.

E : Euh... vous avez quatre heures d'attente ?

K : Pas de problème, je vous attends.

E : Pour moi, le programme était bien, fêlés non, ivrognes, non, ivrogne, c'est quoi ?

K : I-v-r-o-g-n-e.

E : Ah, et plus.

K : Mais c'est drôle que c'est la première réponse qui vous vient à l'esprit.

E : Oui [il] y a aussi à Toulouse, je descends dans mon fauteuil, je remonte euh... dans une

O : PRON. PERS.

boutique et... la femme a dit... op... la femme euh... je demande peut-être quelque chose ah... madame, l'autre qu'est-ce que c'est que ça, je ne veux pas... c'est [LNF] une boutique euh... assez UP.

O : Fonction référentielle

K : Et alors ? On ne peut pas dire qu'on ne veut pas que les gens en fauteuil roulant rentrent dedans, je suis choquée.

E : Et non, c[e n]est pas euh... la tendance, je [ne] remets plus les pieds.

O : ADV. ADV.
Amertume du comportement de la vendeuse, Fonction émotive

K : Si vous n'êtes pas bien accueillie, cela ne donne pas envie d'y retourner.

E : Et c'est euh...

K : C'est râlant quand même.

E : Le Pen là, euh... non [il] y avait euh... euh... euh... c'est euh... dans le village c'est

O : PRON. PERS.

euh... un village Aussonne je crois, Le Pen c'est comme ça hein... les vieux, j'ai acheté le pain c'est pareil, c'est très bien.

Fonction référentielle au village d'à côté et à un homme politique

K : Ce sont vos ressentis par rapport aux regards des gens ?

E : Oui, euh... ressentis mais euh... c'est pas ressentis, euh... ressentis fort et un rejet.

Fonction émotive

K : De la personne en face.

E : Oui.

K : Vous sentez un rejet carrément ?

E : Oui, non avant, c'était avant.

Fonction émotive d'un caractère très fort

K : Maintenant, plus.

E : Euh... je [ne] sais pas euh... je [ne] suis pas revenue, mais, euh... peut-être que euh...

O : ADV. ADV.

euh... moi euh... avant je ne parlais pas du tout, un peu, c'est euh... euh... oui, ou non, mais euh... mais en ce temps, je... fais euh... je parle un petit peu et je je m'exprime...

Fonction métalinguistique ou d'explication

K : Si vous parlez et non pas un petit peu...

Encouragement fonction phatique

E : Un petit peu aussi et...

K : Vous ne vous laissez pas faire ?

E : Non.

K : C'est vrai que cette question a ouvert une longue discussion, cela vous a quelque part touché, et si on doit refaire un autre programme, vous dites surtout ne pas prendre les gens pour ...

E : Pour des imbéciles...

K : Mais en aucun cas dans mon programme, vous vous êtes sentie comme ça ?

E : Non.

K : Cela est un conseil pour ceux qui lisent la thèse ?

E : Oui, et moi, je je lis une thèse comme ça, je ne parle pas mais je lis [il] y a Jean 150 ou

O : PRON. PERS.

155 de QI et il est comme moi hein... non Jean ne parle pas du tout, mais il peut euh... et il est comme moi et il peut déchiffrer un peu et euh... dire non, mais [il] y a une thèse ou deux

O : PRON. PERS.

ou trois, euh... euh... les, les gens autres la lisent, et euh... les gens là, non, ah... euh... non mais... Jean euh... euh...

[dira si] la thèse [n'] est pas bonne.

O : V. + CONJ. ADV.

Fonction référentielle

K : D'accord, de toute façon je ne pense pas que vous aurez continué à travailler avec moi, si vous avez senti qu'il y a quelque chose qui ne passe pas ou que l'on vous sous-estime et donc vous n'aurez pas donné suite... je ne voudrais pas travailler...

E : Oui.

K : C'est drôle qu'il n'y a pas eu d'autres personnes volontaires à travailler. Vous qui êtes la vice-présidente, tous ne sont pas libres ? Ils sont tous occupés ? Ou c'est l'envie ?

E : C'est l'envie, ouf...

K : Parce qu'ils n'auraient pas cru que cela pourrait leur faire du bien, se remémorer des choses...

E : Non, euh... c'est comme ça.

K : Cela ne les intéresse pas.

E : Qu'est-ce qui les intéresse ?

K : Vous qui les connaissez bien, qu'est-ce qui les intéresse ?

E : Tiens, euh... là euh... on va à... C'est pas Conque, c'est pas Albi, c'est [LNF] à côté euh...

Fonction référentielle

K : C'est pas Montauban ?

E : Non, Montauban je l'ai...

K : Gaillac, non ?

E : Un truc euh... musée, la bouffe et... ça... on est six mois, qu'on est...

K : Vous organisez cela ?

E : Oui, euh... cinq ou six personnes, concernés et tout bien, euh... Jean euh... euh... concerné par... la le voyage et tout, Gérard est concerné par la bouffe, où on va, euh... le musée ou autre, je suis concernée parce que je je ... fais des chiffres, des lettres, euh... euh... allo tu va voir ça ? Ah...

Fonction métalinguistique ou d'explication

K : Ah, mince, les visites de musées ne les intéressent pas non plus.

E : Oui, oui, euh... [il] y a ... les gens... ah...

O : PRON. PERS.

K : Ils ne veulent pas participer, organiser ? Quand tout est prêt, ils y vont ?

E : Oui.

K : Mais vous arrivez à vous organiser tous ? Vous êtes combien dans le groupe ?

Fonction phatique

K. s'intéresse aux aphasiques du groupe

E : Euh... euh... là, of... euh... euh... la, le petit comité, dix.

K : Les plus réguliers ?

E : Oui, et trente –cinq ou quarante...

K : Mais qui ne viennent pas.

E : Si ils viennent.

K : De temps en temps.

E : Oui.

K : D'accord.

E : Et euh... euh... les jeux, on peut chercher, ah... les conférences ah... et tout ah...

K : Qu'est-ce qui leur donne envie ? Vous vous voyez une fois par mois ?

E : Oui.

K : Ils veulent faire quoi ?

E : Euh... ah... euh...

K : Ils ne savent pas ce qu'ils veulent.

E : Ils **[ne]** savent pas, euh... non, vingt savent pas, les autres savent, oui, mais...

O : ADV.

K : Quand je me suis présentée, personne ne s'est intéressé à mon projet.

E : Vous avez répondu présente, parce que vous avez l'habitude de travailler avec des étudiants, vous êtes motivée, je l'ai dit à mes professeurs, vous n'êtes pas devant votre télé ...

E : Ça c'**[e n']**est pas bien, une... femme reste devant la télé euh... sept heure du matin minuit

O : ADV.

et euh... elle oublie d'éteindre pour euh... **[aller dormir]**.

O : V. + V.

Fonction référentielle

K : Aller dormir

E : Bon...

K : Ce n'est pas une vie, la télé, c'est bien, mais il n'y a pas que cela.

E : Oui, les... nouvelles euh... bon et euh... moi, j'ai dit ça suffit euh... on peut faire quelque chose, Danielle fait des conférences ou des chants ou autre, euh... euh... **[les autres me répondent]**

O : ART. DEF. + PRON. INDEF. + PRON. PERS.

oui mais, c'est euh... **[parce qu'elle est disponible]** et peu à peu, c'est euh... ça

O : V. CONJ. + PRON. PERS. + V. + ADJ.

a... **[fait réfléchir les autres]**.

O : V + V. ART. DEF. + PRON. INDEF.

K : Bougé un peu les choses.

E : Oui

K : Cela fait combien d'années que vous êtes vice-présidente ?

E : Ah euh... vice-présidente euh... euh... trois ans.

K : Et sinon, depuis le départ vous faites partie de cette association ?

E : J'étais présidente.

K : Avant, dès la création vous y êtes ?

E : Non, euh... un an et demi, après mon accident.

K : Une dizaine d'année, même plus alors

E : Ah oui, ah oui, treize ans et demi.

Fonction métalinguistique ou d'explication

K : Cela vous plaît ? Voir du monde, rencontrer d'autres personnes ?

E : Oui, oui a...avant, j'étais le la la la vice-présidente euh... la secrétaire et autre de... autre chose euh...

K : Ailleurs, d'accord.

E : Ah oui.

K : Et comment vous les avez connus les tchatcheurs ?

E : Euh... c'est moi qui les ai... **[créé]** euh... les tchatcheurs c'est moi.

O : PP du V.

K : C'est vous qui avez créé ce groupe ?

E : Oui et Jean dit les tchatcheurs c'est bien, continue.

K : D'accord, c'est l'histoire de l'association, vous savez comment j'ai su que votre association existe ?

E : Oui

K : Par le biais d'une jeune neuropsychologue qui travaille à Ranguel, qui est étudiante et vient de terminer sa thèse l'année dernière. Je suis allée la voir, elle m'a dit qu'à l'hôpital, ils ne peuvent pas me prendre en stage, ils demandent des gens qui sont orthophonistes. Elle m'a dit, pourquoi tu ne vois pas avec le groupe des tchatcheurs, ils sont très sympathiques, elle me disait, tu pourras au moins trouver une personne.

E : Peut-être Lola.

K : Non, ce n'est pas elle. C'est grâce à elle, à ce moment, vous n'étiez pas disponible. J'ai contacté d'abord, Win, sa fille devait participer à mon étude, mais elle s'est désistée. Et elle m'a dit, viens à l'association, je suis allée suivre leur cours de théâtre et là, aussi vous étiez en vacances, je vous ai croisé en janvier dernier quand on s'est vu, rue Balbec. C'est comme cela que c'est fait la rencontre. J'aurai pensé qu'il y aurait d'autres personnes volontaires, le programme aurait été ajusté en

fonction des niveaux, mais ils n'avaient pas envie de travailler, de donner de leur temps personnel.

E : Oui, c'est euh... c'est dur...

K : Moi, j'apprécie vraiment le temps que vous m'avez consacré pour cette étude, je vous en remercie beaucoup.

E : Vous allez faire une thèse sympa.

K : Oui, on a réussi à travailler toutes les deux, donc cela créera de bonnes choses. Je vous fais travailler avant de nous séparer.

E : Oui.

K : Si vous n'êtes pas fatiguée, c'est vrai qu'à chaque fois, je vous demandais si vous étiez fatiguée mais vous ne m'avez pratiquement jamais dit, sauf une ou deux fois.

E : Le bras et... [les reins me font mal, mais ça va].

O : ART. DEF. + N. + PRON. PERS. + V. + ADV + CONJ. CC. + PRON. DEM. + V.

K : Est-ce que l'on veut bien travailler ?

E : Oui

K : J'ai trois exercices, si on a le temps, un sur les conjugaisons, un sur les verbes et le dernier sur la concession.

K : La dernière fois vous m'avez décrite votre robe. Cette fois-ci vous allez me convaincre de l'acheter, les arguments ...

E : Ah, accepter votre robe ou...

K : Disons que vous êtes une grande couturière.

E : Non, une petite.

K : Si vous préférez, quels arguments par exemple vous mettrez en avant ?

E : Euh... vous, euh... Madame vous êtes ravissante dans cette robe, euh... euh... euh... le nœud là, tombe bien, euh... euh... le décolleté tombe bien, euh... un petit ventre mais c'est très bien, et euh... vert, vert émeraude, ça vous va comme un gant euh...

K : Oui et la robe était en soie ?

E : Et non, elle était en... coton de soie mais euh...

K : Léger.

E : Léger euh... euh...

K : Avec ou... sans manches ?

E : Non, avec un nœud de papillon

K : Décolleté ?

K. demande des précisions concernant le modèle crée par Elisabeth.

E : Décolleté comme ça euh...

K : Un peu rond.

E : Un peu rond mais très joli pour les seins ...

K : Ça souligne la poitrine.

E : C'est comme ça, la... la le tombé euh... Le, le tombé, euh... ah... comme ça là

K : Vous voulez dire que la robe tombe jusqu'aux genoux ?

K. pose plusieurs questions, afin de perdurer la conversation]

Fonction phatique

E : Un petit peu plus long que les genoux, un petit peu de blush relever les cheveux, euh... euh... et une... une... une... [chaîne].

O : N.

K : Un bijou

E : Un bijou comme ça et... c'est parfait.

K : C'est parfait.

E : Vous l'achetez ?

K : Oui, vous étiez tellement gentille, il y avait une petite ceinture ?

E : Non, non.

K : Pas de traine ?

E : Non, et la robe était comme ça...

K : Coupe droite. Et c'était pour quelle saison ? C'est pour sortir ?

E : C'est pour sortir le week-end, cocktail, mais euh... faire euh... [la soirée].

O : ART. DEF. + N.

K : C'est bien au moins les sorties sont assurées.

E : Vous l'achetez ?

K : Oui, ah oui et le prix ?

E : Allez 1200 euros.

K : 1200, d'accord.

E : Non, pour vous, je vais la faire à... 1000 euros.

K : C'est génial, j'achète

E : La carte...

K : C'était un peu rigolo et on se rappelle votre dernière création vert émeraude. Et je pense que ça pourrait m'aller. Merci beaucoup. Est-ce que vous voulez que l'on fasse un peu de verbes ?

E : Oui

K : Finir [elles] futur simple.

E : « Finiront ».

ERREUR Futur proche à la place du futur simple

K : Oui, au futur simple.

E : Ai...

K : Les reins vous font mal ?

K. s'intéresse toujours au bien-être d'Élisabeth

E : Non, c'est là, euh... le bras c'est euh...

K : Mettez-vous à la position qui vous arrange.

E : Oh mais ça fait rien.

K : Vous êtes courageuse. La forme serait « *elles finirent* ».

E : J'engloutis, j'engloutis, euh... vous « *salir* » [présent] vous avez sali toute la maison

Erreur de temps

K : C'est le passé composé. « *Vous salissez* » est la forme correcte.

E : La maison spatiale.

K : Plus-que-parfait.

E : Euh... pour... euh... non pour... euh...

Lorsqu'Élisabeth est en difficulté, K. lui propose de l'aide et des précisions pour trouver la réponse, d'abord seule.

K : Vous vous souvenez le plus-que-parfait ?

E : Oui, oui, mais *avait par...*

K : *Cou...*

E : *Ru*

K : Oui, très bien.

Encouragement, fonction phatique

E : Ai...ai...ai.

K : Même, quand vous portez le verre d'eau cela vous fait mal ?

E : Oui.

K : C'est qu'il lui faut du repos à votre bras.

E : À la vue du molosse, nous « *s'enfuir* » passé simple, « **s'enfuyons* », non, non, non, nous « *enfui...ions* » c'est pas...

Erreur : imparfait au lieu du passé simple

K : Enfuîmes.

Erreur de temps.

E : Oui, oui.

K : Nous [nous enfuîmes, vous vous enfuîtes, ils s'enfuirent].

Petit rappel des formes du passé simple

E : C'est pas ça... que je dirai.

K : Oui, c'est vrai, que l'on ne l'utilise pas dans la vie de tous les jours.

E : Bon. Pour que d'autres candidats puissent avoir une chance, il faut soutenir ...

K : Présent du subjonctif, il faut que nous...

E : « *Nous soutienne* », non, non euh...

Erreur de conjugaison de la personne

K : Non, il faut que nous... [*que je soutienne, que tu soutiennes, qu'il soutienne, que nous soutenions, que vous souteniez, qu'ils soutiennent*].

Rappel des formes du subjonctif présent du verbe « soutenir »

E : « *Soutenions* », bon ...euh... Est-ce que tu cueilles ... ? ».

K : Ça c'est le présent, et le conditionnel présent ?

E : Euh...

K : [J'aurais, tu aurais, il aurait], et là c'est le « *tu* » qu'il nous faut.

E : Euh...

K : La forme au futur vous vient à l'esprit ?

K. Essaie d'amener Élisabeth vers la bonne réponse

E : « *Cueilleras* ».

K : Oui au futur, très bien et le conditionnel ?

E : « *Cueillait* »

Erreur sur le temps : imparfait au lieu du conditionnel

K : Cela ressemble au futur ?

K. ne donne pas la réponse tout de suite, et laisse E. la chercher toute seule, tant qu'elle ne se trouve pas en difficulté.

E : « *Cueillerait* »

K : Oui, c'est exact.

Bonne réponse après trois essais

E : Sortir euh... « *Sortons avant* ».

K : Oui, c'est l'impératif. « *Sortons avant la fermeture du parc* », c'est bien et les deux dernières. Vous voulez prendre un cachet ?

K. sent qu'Élisabeth a des douleurs

E : Euh... non, ça va, cachet, je fais un demi à... le matin et un demi le soir.

K : Ça soulage bien ?

E : Oui « *il faut dormir euh...* »

K : Du subjonctif passé.

E : Il faut avoir dormi, non.

K : C'est l'infinitif passé. Pour commencer, le subjonctif présent serait quoi ?

K. essaie d'amener E. vers la bonne réponse

E : *Que je dorme, euh... il faut que ...*

K : Et puisque le verbe « *falloir* » se conjugue avec l'auxiliaire avoir, il faut chercher la forme au passé. Cela ne vous vient pas à l'esprit ?

E : Non, « *que je dormisse* ».

ERREUR : paraphrasie [terminologie de l'aphasiologie]

K : Oui, c'est le subjonctif imparfait. « *Que tu aies dormi* », serait le subjonctif passé.

E : « *Vous* » indicatif vous venez.

K : C'est le présent.

E : Vous venez, venez et l'autre.

K : Je venais, tu venais, il venait, nous...

E : Venons.

ERREUR du temps verbal présent à la place du l'imparfait

K : Ce serait « *venions* ».

E : Veniez, un truc j'ai fait dans... non c'est pas ça.

K : Maintenant, vous avez à définir qu'est-ce que c'est comme temps. On ne va pas commencer un autre ?

E : Non.

K : Le verbe est conjugué et vous avez à définir quel temps c'est ? « *Nous habitons le quartier depuis vingt ans* »

E : Euh... euh... présent.

K : Oui. Très bien.

E : « *J'ai travaillé très tard* » passé composé.

K : Oui.

E : « *Nous aurons déjà mangé* » plus-que-parfait, ah... non, c'est pas du tout, passé antérieur, euh... futur antérieur, oui mais...

ERREUR sur la première réponse

K : Oui, futur antérieur.

E : « *Je marchais* », imparfait.

K : Très bien.

Fonction phatique [encouragement]

E : « *Il prit son marteau* », euh... euh... passé simple.

K : Oui, « *si vous aviez su qu'il aurait fait ce froid, vous auriez pris un pull* ».

E : Euh... passé antérieur, c'est euh... plus que parfait.

K : Oui, très bien il va avec le conditionnel passé. Oui, et la forme « *si vous aviez su* »

E : C'est euh... plus-que-parfait.

K : Oui, et lorsque l'on met de l'imparfait dans la première phrase, on utilise le conditionnel présent. Vous vous en souvenez ?

Rappel de la règle de concordance des temps avec le conditionnel

E : Oui.

K : Encore trois phrases et c'est fini.

E : Ça euh... c'est le cerveau qui...

K : Mais cela revient.

E : « *Vous finirez votre travail demain* », futur.

K : Oui, c'est le futur simple. « *Il eut brûlé de mille feu* », euh... passé antérieur.

E : « *Quand j'allais à la plage j'attrapais toujours des coups de soleil* » plus-que-parfait, non

ERREUR de temps

K : « *J'avais attrapé* » c'est le plus-que-parfait.

E : Oui euh... passé composé, c'est pas ça ...

ERREUR

K : « *J'ai attrapé* » c'est le passé composé.

E : Oui... passé antérieur.

K : Alors pour « *marchais* » vous m'avez répondu imparfait, alors que pour « *j'attrapais* » vous me répondez passé antérieur. C'est simplement l'imparfait.

K. éclaircit la bonne réponse en donnant un exemple

E : Bon.

K : Le reste est juste « *Si tu n'as pas réussi ton examen, tu n'auras pas un nouveau jeu vidéo* ».

E : Euh... « *tu n'as pas réussi* » ... passé composé.

K : C'est difficile pour vous ?

Fonction phatique

E : Hm... oui.

Fonction émotive

K : Parce que cela vous demande de la réflexion ?

E : Oui.

K : Mais vous trouvez les bonnes formes.

E : Oui, mais ... je trouve mais ... [*c'est dur*].

O : PRON. DEM. + V. + ADJ.

K : Cela demande de l'énergie. Nous avons encore un quart d'heure, vingt minutes de travail et après, je vous laisse tranquille

pour prendre votre lait chaud. C'est une habitude de prendre un lait comme ça ?

Fonction phatique

E : Oui, lait avec du miel, pas... lait simple.

K : Vous le passez aux micro-ondes ?

E : Un petit peu.

K : Chocolat, vous aimez mettre du chocolat dedans ou pas ?

E : Euh... un café le matin, à dix heures et à euh... une heure ou euh... je pense qu'on pourrait se prendre du thé aussi... j'aime bien aussi...

K : Vous adorez le café ? Mais noir ou en poudre ? Nescafé non ?

Fonction phatique

E : Non, si, si, j'aime.

K : Mais noir jamais avec du lait ? Alors que moi, j'adore le nescafé avec du lait ou comme vous le prenez avec du lait. Je déteste le café noir.

E : Nescafé, c'est pour les vacances.

K : Oui, parce que c'est plus rapide.

E : Oui, mais euh... je ne mets pas de sucre.

K : Oui, chacun ses goûts.

E : Et un truc, je prends le café euh... c'est pas le plus cher, je prends le café euh... dedans c'est le café du Brésil ou l'autre c'est... c'est pas le Mexique c'est ...

K : Pérou.

K : Pérou et autre, c'est du café ...

E : Vous vous faites plaisir.

K : Oui, petit café mais qui est savoureux.

E : Mais je ne suis pas accro hein...

K : Oui, un, deux ou trois...

E : Euh... si je suis accro au... au... à... l'eau.

K : Et oui, sans eau on meurt, on ne peut rien faire sans eau. Nous avons déjà travaillé sur la concession et l'opposition, vous vous en souvenez ?

E : Oui.

K : La subordonnée circonstancielle d'opposition associe deux faits qui sont indépendants pour les opposer, « *Alors qu'il étudie pour l'examen, son amie regarde la télé* ». La concession ce sont deux faits complètement dépendants, mais ne se réalisent pas. « *Bien qu'il soit couvert de la tête au pied, il s'est mouillé en traversant la rue* ». Ce n'est pas toujours facile de distinguer les deux.

E : Oui.

K : Ce n'est pas toujours facile de distinguer les nuances. Subordonnant : *alors que, alors même que, pendant que, même si, tandis que etc...* En dépit de son courage l'athlète a renoncé à sa course.

E : Et...

K : J'ai trois exercices, mais je pense que pour finir, nous en ferons seulement un. Si vous voulez, on peut faire les trois.

E : Non.

K : Vous choisissez un.

E : Euh...

K : Le premier au hasard. Nous devons remplacer toute cette première partie et utiliser les expressions qu'ils nous proposent, je vous donne un exemple : « *Bien qu'il soit courageux, l'athlète a dû renoncer à la course* ». ? Et ce serait quoi, concession ou opposition ?

E : Concession.

K : L'une n'empêche pas l'autre. Qu'est-ce que l'on pourrait faire de la suivante ?

E : Euh... malgré ses efforts continue... concessions.

K : Oui, d'accord, et s'il faut remplacer.

E : Même si, euh... *op...

ERREUR

K : *Même si* la concession.

E : Quand, quand, quand bien même ses efforts.

K : Continue, elle n'a pas pu réussir. On a dit la concession. La troisième.

E : « *Ils tremblaient de froid, les techniciens continuent de réparer les fils électriques* » euh... c'est pas de concession, l'autre c'est ...

K : Opposition.

E : Ah... malgré qu'ils tremblent de froid, euh...

K : ... les techniciens continuent de réparer. Ou malgré que les techniciens réparent, ils continuent de trembler de froid ou bien qu'ils tremblent de froid, les techniciens continuent de réparer.

E : Malgré la fatigue ... Concession.

K : Oui, l'un n'empêche pas l'autre et on devrait transformer.

E : ... Si leur fatigue euh...

K : Je vous remets les expressions que vous pouvez utiliser. Il y en a un qui vous plaît ?

E : Euh...

K : Allez choisissez –en- un !

E : Admettant encore que euh... le le... bon qu'ils soient fatigués, les soldats suivent le combat, oui mais... bon.

K : Vous voulez proposez autre chose ?

E : Non, ça va.

K : Quel que soit leur fatigue, les soldats poursuivent leur combat ou bien qu'ils soient fatigués les soldats continuent leur combat.

E : Euh... c'est pas concession, c'est euh... opposition.

K : Malgré la chaleur, la maison reste fraîche. C'est l'opposition pour vous ?

Cette phrase pose problème à E.

E : Oui.

K : D'accord, et on changerait cette phrase comment ?

E : En dépit euh... la maison reste fraîche, pour euh... ces grandes chaleurs.

K : Mais on n'a pas utilisé l'opposition.

E : Alors que... euh... euh... reste fraîche alors qu'en dépit de cette grande chaleur, op...

K : Et elle vous plaît cette phrase ?

E : Non.

K : Il faudrait que l'on utilise une autre expression.

E : Tandis que ...

K : Oui, si vous voulez, ou quand bien même, même si ... Tandis que ...

E : La grande chaleur.

K : Non plus... on va tenter une troisième

E : Euh... alors... non.

K : Quand bien même cette grande chaleur la maison reste correcte. Bien qu'il fasse très chaud, la maison reste fraîche. Et c'est la concession. J'ai deux autres exercices, vous voulez les faire ou on s'arrête là ?

E : Oui, ça va ?

K : Oui, j'ai toujours fait attention à vos envies. On a discuté concernant vos impressions de notre travail, c'est important, on a rempli le test. On a dit que, on s'arrête là.

E : Oui.

K : Au plaisir de nous revoir, nous donner un rendez-vous de temps en temps, quand vous êtes disponible pour prendre des nouvelles et faire un cours de temps en temps.

E : Kalina et son bébé, non Kalina et ses deux bébés, une grande fille et un petit bébé.

K : Oui, à bientôt.

E : À bientôt.

4. Synthèse

Cette séance clôt un travail d'environ 8 mois, à une fréquence de 2 fois par semaine. La durée des séances variait d'une heure et demi à deux heures, voire plus, en fonction des thèmes et des exercices prévus, mais aussi en fonction de l'état de fatigue d'Élisabeth. Une ou deux fois seulement, nous avons arrêté une séance plus tôt, pour cette raison. En revanche, elle aimait vraiment travailler, sa motivation était réelle et ferme.

D'un point de vue linguistique et didactique, ce fut un vrai plaisir de travailler avec une personne tellement avenante et agréable. Nous consacrons régulièrement un temps de quelques minutes de discussion, pendant lesquelles, nous parlions de choses et autres, ce qui nous permettait de jauger sa spontanéité, face au manque du mot, assez constant.

Lors de cette dernière leçon, nous avons eu un empêchement. L'ordinateur d'Élisabeth s'était éteint et pendant un long moment, son mari n'arrivait pas à le faire redémarrer. Nous en avons profité pour mener une discussion à bâton rompu. Elle a pu évoquer ses travaux de jardinage, activité qui, malheureusement, lui déclenche des douleurs. Nous sommes sorties au jardin : nous avons parlé des fleurs, du bassin et des poissons qui y nagent. Cet échange spontané fut très intéressant ; nous avons repéré plusieurs fonctions de la communication que nous avons soulignées dans le texte enregistré. Ensuite, une fois l'ordinateur redémarré, nous avons

commencé la séance avec un questionnaire de fin de période de remédiation cognitive, fondé sur la didactique des langues : nous avons recueilli les impressions générales sur le travail effectué ensemble.

Elle nous a dit : « joie » et « bonheur », deux mots qui, pour elle, ont caractérisé nos rencontres, ce qui nous a confortée dans le bien-fondé de notre proposition d'utiliser la didactique des langues pour mener des remédiations cognitives, auprès de personnes aphasiques. Nos leçons bihebdomadaires, avec Élisabeth, auraient pu être vécues comme une contrainte, or elles l'ont plutôt occupée et mise dans de meilleures dispositions, face à ses difficultés de langage.

Elle nous a évoqué ses ressentis et le regard des autres, parfois difficile à supporter, peu accueillant, pour certains. Les personnes en fauteuil roulant sont parfois rejetées, Élisabeth évoque l'avoir vécu, quand elle a commencé à sortir, après son accident. Elle a évoqué certaines mésaventures, durant diverses séances de rééducation ou au fil de ses relations sociales, après son AVC.

Sans entrer dans le détail, il est primordial d'approcher les personnes aphasiques avec une grande délicatesse, comme des adultes, et non comme des enfants : Élisabeth a insisté pour dire « *haut et fort* » que les aphasiques ne sont ni des « fêlés », ni des « ivrognes et plus ». Le respect de leur dignité est une position éthique fondamentale, face à la vulnérabilité qu'engendre leur polyhandicap (Jacquet-Andrieu, 2014a & b]. Rappelons ici que 80 % des aphasiques sont hémiplésiques et qu'Élisabeth se déplace en fauteuil roulant.

Concernant le travail lui-même, notre programme, et plus précisément les objectifs grammaticaux ont semblé parfois difficiles à Élisabeth. Notons, cependant, que nous avons toujours fixé la barre assez haut, puisque nous la considérons experte en langue, en tant que professeur de français et enseignante d'espagnol, également.

La question « *Quel sentiment Élisabeth garde de notre étude ?* » a ouvert une longue discussion sur ses expériences personnelles, en tant qu'aphasique. Ensuite, nous avons parlé de la robe qu'elle avait imaginée spécialement pour nous : coupe, couleur, longueur, forme et décolleté et détails de la fabrication.

Puis, nous avons fait un exercice de conjugaison : nous proposons un verbe entre guillemets et nous demandions à Élisabeth de le conjuguer à un temps précis. Par ailleurs, à partir d'une forme conjuguée, nous lui demandions de quel temps, il s'agissait. La reprise fréquente de ce genre d'épreuves a amené une progression qu'elle a reconnue. Les erreurs sont de diverses

natures : soit sur le temps, soit sur la personne.

Pour clore cette dernière leçon, nous lui avons demandé de dire à quel temps sont conjugués un ensemble de verbes, choisis dans le texte de la leçon. Élisabeth devait distinguer l'opposition et la concession et transformer les phrases en fonction, avec des adverbes, des conjonctions, ou des locutions exprimant ces deux relations. Cet exercice, difficile, l'a amenée à hésiter sur certaines réponses mais elle a bien montré sa capacité de réflexion et son expertise d'enseignante de langue. En termes de linguistique, nous dirions que malgré son aphasie, elle dispose d'une réflexion métalinguistique pertinente.

Dans une relation conviviale, notre travail était conçu de façon écologique, tout en cherchant à lui apporter un maximum d'éléments pour l'aider à réussir, à progresser et à se sentir valorisée, malgré ses difficultés liées à l'aphasie. Enfin, à la question : « si c'était à refaire, le feriez-vous ? ». Son « Oui ! » fut sans réserve ; elle le referait volontiers, en précisant que pour d'autres aphasiques, ce serait difficile de consacrer autant de temps à une telle expérience.

Nous refermons donc cette longue et belle expérience sur une note positive et agréable.

II-A Conclusion brève

Si l'on s'intéresse au contenu des cinq leçons, ici mais aussi à l'ensemble des 47, il s'avère que le choix des épreuves s'est toujours fait en fonction des supports abordés, des thèmes choisis et des points de grammaire que nous avons étudiés, avec Élisabeth, la sachant sub-agrammatique, porteuse de troubles de l'expression. Parfois, nous avons effectué des exercices d'un niveau élevé, qui demandent de réels efforts de réflexion et de logique, signes de la bonne connaissance de la langue.

Dans l'ensemble de l'étude, nous avons observé une progression, au profit d'une diminution du nombre d'erreurs que nous chiffrerons plus loin. Nous l'expliquons par la congruence des exercices et leur variété (thèmes et conception), puisque nous soutenons l'idée qu'une certaine forme de répétition raisonnée permet de mieux fixer le travail de remédiation cognitive en mémoire. Par ailleurs, Bertuletti (2012) s'est intéressée à la rééducation des fonctions exécutives dans le langage oral de sujets aphasiques : il en ressort qu'il est possible que la répétition de certains exercices provoque une trop grande familiarisation à la tâche qui, devenue automatique, perd son caractère de nouveauté et toute réflexion à son propos. Certes, la pratique intensive d'exercices permet de mémoriser et fixer des informations ou des structures grammaticales, par exemple, mais ce peut être au détriment de la construction de propos planifiés, *via* des exercices qui induisent une approche métalinguistique, explicative de la langue, ce que certains sujets aphasiques réclament, Élisabeth en fait partie.

Par ailleurs, nous pouvons aussi penser qu'Élisabeth avait mis en place des stratégies de compensation qui tiennent compte de nos retours positifs et négatifs. En effet, nous rejoignons Mazzucchi (2000), pour dire que la rééducation doit être axée sur une identification des stratégies de compensation et une prise de conscience des troubles, afin d'aider la personne à mettre en place des stratégies cognitives qui pallient ses difficultés. C'est pourquoi, nous avons diversifié au maximum les types de tâches et modifié fréquemment les consignes, afin de limiter toute familiarisation à la tâche. Impossible, donc, d'affirmer que l'évolution positive – remarquée au cours du protocole – ne relève pas d'une certaine familiarisation, face à la tâche (Bertuletti, 2012). Cependant, la grande variété des thèmes et des exercices proposés, plaide tout de même en faveur d'une amélioration.

Dans notre conception du préceptorat, nous avons toujours considéré la personne, Élisabeth

en l'occurrence, dans sa globalité, pour favoriser un transfert des acquis en situation écologique, comme le prônent divers auteurs (Jokic *et al*, 1997 ; Aubin *et al* 2001, 2006). Dans l'approche holistique qu'ils défendent, l'objectif n'est pas l'amélioration des processus cognitifs dans des situations thérapeutiques mais bien dans les situations de la vie quotidienne. Tout au long de notre étude, nous nous sommes surtout intéressée aux bienfaits que pourraient apporter nos rencontres avec Élisabeth au quotidien, et à l'amélioration de son expression orale, dans sa vie sociale, contrairement, à l'approche analytique, inaugurée par Luria (1967), suivie par Déruesné (1975) et prolongée par Shallice (1991), qui considèrent la personne dans son identité de patient, plus que dans son identité propre, humaine. Rappelons ce que précise Élisabeth : « *Je ne suis pas malade* » : dans toute la partie de la thèse qui la concerne personnellement, le mot « patient » n'y figure pas.

**II-B Chronologie thématique, erreurs, chiffres et interprétations –
47 leçons**

II-B Chapitre I – Chronologie thématique et didactique des leçons

1. Introduction à la chronologie des leçons

Nous reprenons ici un travail de plusieurs mois avec Élisabeth : c'est un bilan, un récapitulatif et, surtout, la synthèse de ce que fut le préceptorat que nous avons monté et mis en place pour elle. Cette étude thématique et structurelle des quarante-sept leçons qu'elle a suivies avec nous, se définit comme une remédiation cognitive, fondée sur quatre disciplines : la didactique des langues (art d'enseigner), d'un point de vue pragmatique, et sur la linguistique, la neuropsychologie du langage et la pédagogie, sur le plan théorique. Ces dimensions relevant de l'interdisciplinarité ont été développées dans l'espace théorique de la première partie. Ce chapitre s'organise en plusieurs blocs de leçons, divisés en trois sections : a) thèmes choisis par Élisabeth et vocabulaire ; b) travail de grammaire ; c) Phonétique et phonologie. Le lecteur s'étonnera peut-être d'une approche grammaticale assez technique, pour une personne aphasique, sub-agrammatique, mais il comprendra aisément aussi que le métier d'Élisabeth, professeur de langues (français et espagnol) suggère une certaine expertise dans le domaine littéraire (vocabulaire) et grammatical (morphosyntaxe), ses demandes allant dans ce sens.

1.1. Organisation thématique

Comme nous l'avons déjà indiqué, Élisabeth a choisi le sujet de chaque leçon : elles se répartissent en plusieurs thèmes principaux (II-Ch1 Tableau 1).

II-B-Ch1-Tableau 1 : Organisation thématique des 47 leçons	
Thème	Leçons correspondantes
Chanson française	1, 2, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 27, 42
Voyage	3, 4, 5, 9, 10, 11
Mode	6, 7, 43, 44, 45
Cuisine	8
Fête	12
Roman	33, 40,
Poésie	16, 19, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 37, 38, 39
Cinéma	41, 42, 46
Documentaire	35,
Journalisme	36
Athématique	23, 24, 25, 47

1.2. Organisation du travail grammatical des 47 leçons : quelques exemples

Les exercices de grammaire s'articulent autour de la morphologie des mots et de leur syntaxe, avec un travail spécifique sur les catégories grammaticales (le passage de l'une à l'autre : substantivation, par exemple), le genre et le nombre, les verbes, leurs temps et leurs conjugaisons, les accords et les concordances de temps, etc., dans le contexte des leçons.

Des exercices de phonétique, voire d'orthoépique (science de la prononciation), ont également été proposés car, parfois, Élisabeth a des difficultés d'articulation, sans qu'il s'agisse de pathologie avérée. Dans ce dernier travail, nous nous sommes inspirée de la méthode verbo-tonale, développée en PARTIE I. De même, nous avons utilisé la méthode audio-orale, pour les répétitions et la mémorisation. Si cette méthode est souvent décriée à cause de sa ressemblance avec les systèmes stimulus/ réponse, nous précisons ici, que les aphasiques sont généralement demandeur de répétition, en lien avec leur manque du mot. D'ailleurs, nous avons émis certaines réserves, tant sur le plan théorique que pratique, concernant le principe du stimulus/réponse et la répétition (*cf. supra II-A Conclusion brève*)

Dans les paragraphes suivants, nous décrivons une dizaine de leçons, afin de rendre compte de la variété des *curricula* possibles dans le cadre d'une remédiation cognitive puisant aux sources de la didactique des langues. À chaque leçon, le *curriculum* est adapté aux thèmes choisis par Élisabeth et à ses attentes en matière de remédiation.

2. Chanson française : leçons 1 & 2

2.1. Leçon 1 : Jacques BREL « Regarde bien petit » (13/03/2014)

Lors de cette leçon, nous avons proposé quelques exercices, fondés sur les thèmes abordés par Brel, et travaillé sur la compréhension orale (écoute de la chanson), ensuite, la lecture du texte, les champs lexicaux, sans connaître très précisément le niveau linguistique d'Élisabeth, avant son AVC, ni son niveau de récupération, d'où la nécessité d'adapter et ajuster nos interventions, au fil de la séance. Le programme de la leçon s'est déroulé de la façon suivante, en laissant la liberté à Élisabeth de choisir ou non tel ou tel exercice (*cf. II-B-Ch-Tableau 2*) :

II-B-Ch1-Tableau 2 : Leçon 1, curriculum 1	
	Tâche proposée
a)	Écouter la chanson, la chanter peut-être ensemble, ensuite lire le texte une ou deux fois, si nécessaire, pour répondre aux questions : Quelle est l'histoire de la chanson ?
b)	Faire un résumé de l'histoire.
c)	Chercher les mots importants dans la chanson.
d)	Écrire une petite histoire avec ces mots clés ou bien imaginer et raconter à l'oral une histoire en les utilisant.
e)	Travailler sur la grille morphologique et syntaxique (les noms et les adjectifs : genre masculin/ féminin et les antonymes), reconnaître les adverbes et les temps des verbes.
f)	Réfléchir sur le sens de quelques mots concrets ou abstraits : « mirage », « pont », « temps », « étoile » Demander à Elisabeth dans quel contexte utilise-t-on les mots et compléter ses explications si nécessaire.
g)	Grille phonologique : écouter les sons et les discriminer (cf. Annexe 3).
h)	Grille morphologique et syntaxique : détail (cf. III-Ch1 Tableau 3)

2.1.1. Sens & mots

Nous attendions qu'Élisabeth évoquât les mots qu'elle jugeait importants et nous l'aidions avec des exemples, si elle était en difficulté (les mots sont évoqués par ordre d'occurrence dans la chanson) :

« Homme », « frère », « haïr », « cheval », « père », « mort », « vent », « ciel », « moulin », « temps », « armes », « larmes », « voyageur », « abbé », « marchand », « sable », « regarder », « connaître », « petit », « lointain ».

Notons que pour elle, les termes évoqués pour leur importance pouvaient être différents : « regarde », « regarde bien », « mon frère », « le frère qui a disparu au loin », « sécher tes larmes », « ranger tes armes ».

À propos de certains termes, concrets ou abstrait, nous avons souligné leur polysémie et travaillé leur emploi dans des phrases : « mirage », « pont » (électricité, marine, navigation intérieure, polymères, sports, théâtre) : « temps » (chorégraphie, équitation, linguistique, mécanique, musique, physique, sport).

2.1.2. Grammaire

D'un point de vue grammatical, Élisabeth a travaillé sur le *curriculum* suivant (III-Ch1 Tableau 3).

II-B-Ch1-Tableau 3 : Grille morphosyntaxique 1	
Noms : indiquer le genre de ces noms.	Ciel, moulin, tourment, roseau, arme, hauteur.
Adjectif : mettre au féminin singulier et donner les contraires.	Lointain/ lointaine/ proche Fier/ fière/ humble Clair/ claire/ sombre Blanc/ blanche/ noir Perdu/ perdue/ trouvé
Verbes : Reconnaitre dans quel temps sont conjugués les verbes.	Regarde ! Je ne connais pas Qui vient Il aurait bu Il oserait Qui puisse Il a pu mourir Il aurait Servir Il s'agissait Passer Il part Nous ne saurons pas Tu peux ranger Il forme Ni ne sait N'a plus passé
Adverbes : Quels sont - les adverbes - leurs contraires ?	Bien/ mal Trop/ pas assez Peu/ beaucoup

2.1.3. Phonétique et phonologie

Dans le cadre de cette première leçon, nous lui avons demandé d'écouter et de discriminer les voyelles oro-nasales¹ du français : [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃] et [œ̃] (en utilisant un support écrit, si elle le souhaitait). L'exercice s'est centré sur [ɛ̃] et [ɑ̃]²,

- Pour le son [ɛ̃], avec les mots suivants : « bain » [bɛ̃], « alpin » [alpɛ̃], « moulin » [mulɛ̃], « voisin » [vwazɛ̃], « lointain » [lwɛ̃tɛ̃], « coin » [kwɛ̃], « bien » [bjɛ̃], « vient » [vjɛ̃], « paroissien » [paʁwasjɛ̃].

- Pour le son [ɑ̃], avec mes mots suivants : « jambe » [ʒɑ̃b(ə)], planche », [plɑ̃ʃ(ə)], « pantalon », [pɑ̃talɔ̃], « revenant » [ʁəvənɑ̃], « temps » [tɑ̃], « vent » [vɑ̃], blanc [blɑ̃], « marchand » [maʁʃɑ̃], « tourment » [tuʁmɑ̃].

¹ Par abus de langage, l'expression « voyelles nasales » est usuelle, alors que l'air est expulsé conjointement par la bouche et le nez, *via* l'abaissement du voile du palais.

² Il s'agit de transcriptions larges, sans signes diacritiques, ni indication de la longueur phonétique.

2.2. Leçon 2 : Barbara « Ma plus belle histoire d'amour » (17/03/2014)

Il s'agit de la chanson « Ma plus belle histoire d'amour », nous l'avons écoutée, puis nous avons procédé aux diverses tâches (cf. III-Ch1-Tableau 4) :

II-B-Ch1-Tableau 4 : Leçon 2, <i>curriculum 2</i>	
	Tâches proposées
a)	Écoute de la chanson
b)	Résumé de l'histoire.
c)	Mots importants dans la chanson : ceux choisis par Élisabeth et ceux que nous proposons.
d)	//
e)	Travailler sur la grille morphologique et syntaxique (les noms et les adjectifs : genre masculin/ féminin et les antonymes), reconnaître les adverbes et les temps des verbes.
f)	Réfléchir sur le sens de quelques mots concrets ou abstraits Dans quels contextes, on les utilise...
g)	//
h)	Grille morphologique et syntaxique : détail (cf. II-Ch1-Tableau 3)

La synthèse du travail effectué, à partir du *curriculum 2* est la suivante :

2.2.1. Sens & mots

Élisabeth a résumé l'histoire en quelques phrases, en utilisant les mots clés qu'elle avait choisis : « banal », « votre image » et « c'est beau ».

Ensuite, nous avons travaillé sur le sens de quatre mots : « rage », « ombre », « cœur », « histoire », en réfléchissant sur leurs diverses acceptions et nous avons terminé cette phase sur un exercice plus ludique, sachant qu'Élisabeth aime la couture et la cuisine. Enfin, nous avons proposé de mettre de l'ordre dans les phrases.

2.2.2. Grammaire

Nous avons abordé le temps des verbes, en laissant Élisabeth les reconnaître, puis réaliser des opérations de substantivation (nominalisation). Ensuite, nous avons travaillé sur les adjectifs : il s'agissait de les repérer dans la chanson, d'en indiquer le genre et d'en préciser les accords. L'exercice suivant consistait à discriminer les adjectifs et les adverbes, à partir de la possibilité ou non de les accorder. Enfin, nous lui avons proposé de remettre dans l'ordre des phrases écrites dans le désordre.

2.3. Leçon 3, 4 & 5 : Voyage en Bulgarie (21/03/2014, 24/03/2014 & 27/03/2014)

Nous regroupons ici les *curricula* de trois leçons, consacrées à la Bulgarie. Nous avons travaillé sur un livre qui présente ce pays d'Europe : les grandes lignes de son histoire et de ses us et coutumes (*cf.* II-B-Ch1-Tableau 5).

II-B-Ch1-Tableau 5 : Leçons 3, 4 & 5, <i>curriculum 3</i>	
	Tâches proposées
a)	Lecture d'un texte, commentaires à partir de photographies ; réponse à des questions de compréhension : ouvrages, sites touristiques, etc.
b)	Faire un résumé de la lecture
c)	Chercher les mots importants dans le texte.
d)	//
e)	Grille morphologique et syntaxique : noms et adjectifs (genre masculin/ féminin et les antonymes), reconnaître les adverbes et les temps des verbes. Pour plus de détails (<i>cf.</i> II-B-Ch1 Tableau 3)
f)	Lexicologie et sémantique : réfléchir sur le sens de quelques mots concrets ou abstraits. Demander à Elisabeth dans quel contexte utilise-t-on les mots et compléter ? Divers autres exercices.
g)	Grille phonologique : écouter les sons et les discriminer oralement et graphiquement.
h)	Grille morphologique et syntaxique : détail

2.3.1. Sens & mots

Élisabeth a gardé la possibilité de lire, nous avons donc lu des extraits d'un livre sur la Bulgarie. Après une présentation historique de ce pays d'Europe : son histoire, ses us et coutumes (leçon 3), nous avons abordé la question des costumes traditionnels, en lien avec la religion (leçon 4), ce qui l'a beaucoup intéressée : c'est une adepte de la couture et de la mode. Elle s'est volontiers arrêtée aux couleurs et à la beauté de ces costumes. Sur le plan du sens, elle a développé le champ sémantique de trois vocables : « activité », « religion » et « tradition » et leurs synonymes. Enfin, à partir d'exercices à trous, elle devait réutiliser des mots issus du champ sémantique du vocable « tradition » :

« Coutume », « croyance », « légende », « transmission », « habitude », « héritage », « mémoire », « folklore ».

Selon la croyance, la broderie avait une importance symbolique. La coutume voulait que la femme bulgare s'arrêtât de broder à la date de son mariage. Elle reprenait lorsque sa fille avait douze ans, c'était un mode de transmission d'un héritage. Les petites filles prenaient l'habitude de manier le fil et l'aiguille dès l'âge de 5 ans. Selon la légende, si l'on coupait une partie de la broderie d'un vêtement, on ouvrait la voie du mal. Ces costumes très colorées,

tout comme les costumes traditionnels d’ailleurs reflètent le folklore du pays et la mémoire de nos ancêtres.

Pour la leçon 5, nous avons regardé ensemble des photographies de la Bulgarie et nous avons lu un texte évoquant la beauté des côtes. Nous avons questionné Élisabeth (cf. II-B-Ch1-Tableau 6) :

II-B-Ch1-Tableau 6 : Leçons 5, curriculum 3 (partiel)	
<ul style="list-style-type: none"> - Quelle ville de Bulgarie vous a plu ? - Pourquoi ? - Qu’est-ce qui vous a séduit ? 	<p>Cette présentation rapide du littoral bulgare vous donne-t-il envie de visiter ce pays ?</p> <p>À propos du lexique du voyage, sur le plan lexical et sémantique :</p> <p>a) Élisabeth devait associer des mots (attribuer à chaque voyageur le bon moyen de transport) : « automobiliste » et « voiture », « passager » et « avion » ou « bateau », etc.</p> <p>b) Dans cette même thématique, Elle devait ordonner en trois groupes, les mots évoquant la même idée.</p> <p>c) Placer dans un texte des mots synonymes ou appartenant au champ sémantique du voyage : « Expédition », « tournée », « itinéraire », etc.</p> <p>d) Classer dans un tableau les verbes selon le moyen de transport utilisé.</p>

À partir de stratégies diversifiées, les leçons 3, 4 et 5 furent donc l’occasion de faire travailler Élisabeth sur la compréhension de textes écrits et d’aller assez loin en compréhension fine, de façon ludique, en lui permettant de découvrir quelques spécificités de Bulgarie, un pays peu connu en France.

2.3.2. Grammaire

Leçon 4 : Connaissance et reconnaissance des verbes (cf. II-B-Ch1-Tableau 7)

II-B-Ch1-Tableau 7 : Leçons 4, curriculum 3 (partiel)	
	Tâches proposées
a)	La reconnaissance des verbes : Élisabeth a commis quelques erreurs (« vibre », « rase », « russe », « enfer », « âme », « trois », « bulle », « bague », « kart », « sabre », « ocre »).
b)	Substantivations : un travail qui aide à reconnaître les catégories grammaticales et leurs fonctions.
c)	Recherche les adjectifs dans diverses expressions, trouver aussi les adjectifs au masculin, pour les transposer au féminin, puis créer des adverbes, à partir de ces mêmes notions.
d)	Nous avons proposé un exercice assez difficile qui consiste à qualifier les adverbes et les locutions adverbiales, trouver leurs contraires : « dessus » ou la locution « nulle part ailleurs » (adverbe de lieu), « autrefois » (adverbe de temps), « exprès » (adverbe de manière), seulement (adverbe de restriction), « la plupart » (adverbe de quantité).

Leçon 5 : consacrée à un voyage imaginaire en Bulgarie, nous avons travaillé sur diverses questions de grammaire (cf. II-B-Ch1-Tableau 8).

II-B-Ch1-Tableau 8 : Leçons 5, curriculum 3 (partiel)	
	Tâches proposées
a)	La reconnaissance des verbes et opérations
b)	À partir de quelques verbes, Élisabeth devait effectuer des opérations de substantivation : « Côtoyer » / « côtoier » : « ouvrir » / « ouverture », « plonger » / « plongeon » ; « abriter » / « abri » ; « creuser » / « creusement » ; « prospérer / « prospérité » ; « fonder » / « fondation » ; « envahir » / « invasion », « envahissement » ; « poursuivre » / « poursuite » ; « craindre » / « crainte » ; « mériter » / « mérite » ; « conserver » / « conserve », « conservation ».
c)	À partir de verbes et de la liste des suffixes (« -eur », « -iste », « -ier », « -ateur ») : attribuer le bon suffixe au substantif correspondant : « camper » / « campeur » ...
d)	À partir d'une périphrase : trouver le verbe correspondant : « Mettre dans une barque » / « embarquer » ... Puis trouver le contraire (« débarquer ») et sa définition. Cet exercice complexe supposait de la concertation ; Élisabeth s'en est assez bien acquittée.

2.3.3 Phonétique et grapho-phonologie

Leçon 4 : travail de phonétique et phonologie (cf. II-B-Ch1-Tableau 9).

II-B-Ch1-Tableau 9 : Leçons 4, curriculum 3 (partiel)	
	Tâches proposées
a)	Écoute de divers mots et discriminer deux voyelles oro-nasales : /ã/, /ẽ/. « masculin » [maskylẽ], « ceinture » [sẽtyv(ə)], « vêtement » [vet(ə)mã], « féminin » [feminẽ], « ornement » [ɔvnəmã], « manche » mãf(ə), « répandu » [rɛpãdy], « inférieur » [ɛfɛkɔvɛ], « centrale » [sãtrɔl(ə)], « cinq » [sɛk], « païen » [pajẽ]. « Million » [miljɔ], « croisé » [kɔzɛ], « armée » [aɔme], « montagne » [mɔtap(ə)].
b)	Élisabeth écoutait trois phrases : elle devait dire combien de fois elle avait entendu le son [ã]. Durant les exercices d'écoute, nous épelions quelques mots, pour qu'elle les trouve plus aisément :
c)	Grapho-phonologie, dans cette même leçon, Élisabeth devait écouter et noter la première lettre des mots entendus « ornement » [ɔvnəmã] : o- ; « élément » [elemã] : é- ; « clément » [klemã] : c- ; « populaire » [pɔpylɛv(ə)] : p- « croyance » [kɔvɔjãs(ə)] : c- ; « absence » [absãs(ə)] a- ; « œil » [œj] œ- ; « trousseau » [truso] t- ; « vulnérable » [vylnevɔbl(ə)] : v- ; « œuvre » [œvɛ(ə)] : œ-, « ouvre » [uvɛ(ə)] : o-.

3. Mode : leçons 6, 7, 43, 44 (31/03 & 03/04/2014 ; 26/02 & 02/03/2015)

Les quatre leçons suivantes concernent la mode, en résonance avec la leçon 5 qui avait trait à la Bulgarie et aux costumes traditionnels (cf. II-B-Ch1-Tableau 10) :

II-B-Ch1-Tableau 10 : Leçons 6, 7, 43, 44, curriculum 4	
	Tâches proposées
a)	Lecture d'un texte sur la mode et la Haute- Couture ; visionnage d'images de mode sur Internet : exercices d'expression et de compréhension. Leçon 44 : visionnage (reportage : visite virtuelle) au musée d'Allier (Auvergne), commentaire de la directrice, suivi de questions de compréhension orale.
b)	Faire un résumé de ses activités et étapes de la réalisation en couture pour les leçons 6 & 7. Leçon 43 : description de robes de Haute-Couture, après avoir évoqué l'histoire de la création du Palais Galliera à Paris. À la fin de la description, Élisabeth doit imaginer une robe idéale pour elle. Leçon 44 : description de costumes de théâtre.
c)	En général : chercher les mots importants dans le vocabulaire de la mode et de la couture : tissus, couleurs, coupe. Leçon 43 : étude du champ lexical de la <i>mode</i> et/ou de la haute couture, aux verbes et aux adjectifs qui s'y réfèrent.
d)	Évoquer la mode et la Haute Couture, à partir d'informations collectées à diverses sources : mots clés du jargon des couturiers de mode.
e)	Grille morphologique et syntaxique (<i>cf.</i> détails possibles : III-Ch1 Tableau 3) Leçon 43 : travail sur la reconnaissance des temps verbaux, puis sur la substantivation. Définir les adverbes est un point difficile pour Élisabeth, c'est pourquoi nous y revenons souvent, à sa demande.
f)	Réfléchir sur le sens de quelques mots concrets ou abstraits : Élisabeth doit retrouver des contextes d'utilisation de mots et les expliquer, si nécessaire.
g)	Grille phonologique : écouter les sons et les discriminer oralement et graphiquement. Pas de travail sur la grille phonologique lors de la leçon 43 et 44.

3.1. Sens & mots

Leçon 6 : avec Élisabeth, nous avons lu un texte sur la mode que nous avons tenté de définir. Nous avons travaillé sur le vocabulaire spécialisé de la couture et de la mode. Sur le plan lexical, elle a été amenée à évoquer des termes se situant dans ce champ sémantique et de produire des synonymes, en se référant à plusieurs niveaux de langue : « vêtement », « costume », « garde-robe », « fringues » (terme familier), « fripes », « cache-misère », « affaires », « accoutrement », « tenue », « toilette », « tricot », « habit ». Ensuite, les styles d'habillements ont été évoqués, après les formes, la coupe, etc. puis, une recherche **des** verbes se rapportant à la mode a été effectuée.

Par le visionnage de robes et de sacs, nous avons proposé à Élisabeth de décrire plus en détail les objets de la mode, dans le but de lister de façon plus précise le vocabulaire des habits, des chaussures et des accessoires (sacs, ceintures, etc.)

Leçon 7 : Élisabeth devait s'imaginer être une critique de mode : elle devait décrire et critiquer les modèles qu'elle voyait, en utilisant le vocabulaire adapté et en le précisant, sur le plan lexical, elle a été amenée à exprimer les contraires des verbes de la mode et de la Haute

couture, exercice qui porte à utiliser le vocabulaire de la mode, placer les mots dans des proverbes ou dans des expressions idiomatiques.

Leçon 43 : Élisabeth a décrit des robes de grands coutiers, comme *Yves Saint Laurent*, *Christian Lacroix*, *Courrège*, *Chanel*, *Pierre Cardin*, *Francisco Rubané* et *Balenciaga*. En les décrivant, elle a évoqué les tissus (soie, jersey, coton, etc.), les couleurs, elle a aussi précisé le style de chaque robe (de soirée, de sortie, de jour, de mariage, de cocktail, etc.). Elle a donné des détails (broderies, imprimés à pois, à carreaux, unis, brillants), d'autres détails (cousus ou collés), des indications de forme (droite, cylindrique), de coupe (courte, jusqu'aux genoux, longue), elle nous a même indiqué si elle porterait ou non telle ou telle robe.

Leçon 44 : Élisabeth nous a évoqué l'importance, à ses yeux, des costumes de théâtre. Nous avons observé le vocabulaire qu'elle utilisait pour décrire ces costumes et nous nous sommes arrêtée avec elle aux mots clés suivants : « théâtre », « costume », « personnage », « métamorphose », « influence ». Elle les a définis et a évoqué librement ce que ces mots lui suggéraient.

3.2. Grammaire

Leçon 6 : Plusieurs exercices de grammaire ont été proposés (cf. II-B-Ch1-Tableau 11).

II-B-Ch1-Tableau 11 : Leçons 6, curriculum 4 (partiel)	
	Tâches proposées
a)	Former des adverbes à partir des adjectifs,
b)	Une série d'adjectifs proposés doit être mise au féminin, puis l'adverbe correspondant est demandé à Élisabeth. Nous lui proposons un adjectif qu'elle met au féminin, puis elle cherche l'adverbe qu'elle définit ensuite : « rapide » / « rapidement » : « joli » / « joliment », etc.
c)	Pour la discrimination des catégories grammaticales, des exercices de substantivation, à partir des verbes étudiés, sont proposées.

Leçon 7 : un nouvel exercice lui a été proposé : barrer l'intrus, puis trouver l'adverbe qui pourra se substituer à un groupe de mots centrés sur la mode. Ensuite, elle devait trouver l'adverbe correspondant.

Leçon 43 : nous avons travaillé (cf. II-B-Ch1-Tableau 12).

II-B-Ch1-Tableau 12 : Leçons 6, curriculum 4 (partiel)	
	Tâches proposées
a)	Le sens des adverbes « notamment », « immédiatement », « typiquement », « de telle sorte », « très ».
b)	Les temps des verbes : « a marqué », « en amorçant », « en présentant », « était », « inaugure », « s'est constituée », « enrichissait », « rejoignaient », « fit », « serait », « sera ».
c)	La substantivation : « Marquer » / « marque » ; « amorcer » / « amorce » ; « coudre » / « couture » ; « éloigner » / « éloignement » ; « proposer » / « proposition » ; « produire » / « produit » / « production » ; « adresser » / « adresse » ; « composer » / « composition » ; « s'imposer » / « imposition » ; « accorder » / « accord » ; « illustrer » / « illustration » ; « témoigner » / « témoin » / « témoignage » ; « constituer » / « constitution »
d)	Les adjectifs qu'elle doit trouver en rapport avec la mode : « extravagant », « Pas jolies », « Simple », « Has been ».

Leçon 44 : Élisabeth devait expliquer les détails de la création d'un costume. Elle qui a déjà créé des costumes de théâtre, et qui s'intéresse à la couture, comme nous l'avons vu précédemment.

- a) Travail sur quelques verbes : « a représenté », « étaient représentés », « concourrait », « en accordant », « ont apporté ».
- b) Définition des adverbes : « longtemps », « sous », « beaucoup », « ailleurs », « proprement », « immédiatement ».
- c) Substantivation de : « rejeter »/« rejet », « apporter »/« apport », « cesser »/« cesser », « cesse, cessation ».

3.3. Phonétique et grapho-phonologie

Leçon 6 & 7 : Grapho-phonologie (cf. II-B-Ch1-Tableau 13).

II-B-Ch1-Tableau 13 : Leçons 6 & 7, curriculum 4 (partiel)	
	Tâches proposées
a)	Écoute de divers mots, Élisabeth devait discriminer deux voyelles oro-nasales : /ã/, /ẽ/. « masculin » [maskylẽ] ; « ceinture » [sẽtyv(ə)] ; « vêtement » [vɛt(ə)mã] ; « féminin » [feminẽ] ; « ornement » [ɔvɛnãmã] ; « manche » mãj(ə) ; « répandu » [vɛpãdy] ; « inférieur » [ẽfɛvjœv] ; « centrale » [sãtɛv(ə)] ; « cinq » [sẽk] ; « païen » [pajẽ].
b)	Élisabeth écoutait trois phrases : elle devait dire combien de fois elle avait entendu le son [ã]. Durant les exercices d'écoute, nous épelions quelques mots, pour qu'elle les trouve plus aisément : « million » [miljã] ; « croisé » [kɔzɛ] ; « armée » [aɛmɛ] ; « montagne » [mãtãj(ə)].
c)	Concernant la grapho-phonologie, dans cette même leçon, Élisabeth devait écouter et noter la première lettre des mots entendus « ornement » [ɔvɛnãmã] : o- ; « élément » [elemã] : é- ; « clément » [klemã] : c- ; « populaire » [pɔpylɛv(ə)] : p- « croyance » [kɔvãjãs(ə)] : c- ; « absence » [absãs(ə)] : a- ; « œil » [œj] : œ- ; « trousseau » [tɔuso] : t- ; « vulnérable » [vylnɛabl(ə)] : v- ; « œuvre » [œvɛ(ə)] : œ-, « ouvre » [uvɛ(ə)] : o-.

4. Poésie : Leçon 16, 29, 30, 32, 34 (12/05, 06/11, 13/11, 20/11, 01/12/2014)

À propos du paradigme de la poésie, nous avons travaillé sur plusieurs thèmes dont nous rendons compte brièvement à propos de 5 leçons : 16, 29, 30, 32, 34 (*cf. infra*, III-B-Ch1-Tableau 14).

III-B-Ch1-Tableau 14 : Leçon 16, 29, 30, 32, 34, <i>curriculum 5</i>	
	Tâche proposée
a)	Lire le poème. Élisabeth répond à quelques questions. Le 13 novembre, nous avons écouté ce poème chanté par Alain Armel.
b)	Quelle est l'idée générale ? Petite discussion sur le texte Leçon 32 : discussion sur la vie et l'œuvre de Cocteau, étant donné son amour pour cet artiste, sur lequel elle a écrit un mémoire de DEA. Leçon 34 : Élisabeth nous raconte la vie de l'auteur qui a été assassiné par le régime de Franco, et dont le corps n'a jamais été retrouvé.
c)	Leçon 16 seulement : Chercher les mots importants seulement pour la leçon 16.
d)	Leçons 30 et 32 : Élisabeth crée un court poème avec les mots qui lui semblent être les plus spécifiques de l'œuvre d'Apollinaire et de Cocteau.
e)	Grille morphologique et syntaxique : temps des verbes, définition des adverbes « confusément » et « amoureuxment ». Substantivation : Les impératifs, introduction de ce point grammatical, dans le but de varier les activités et les différents points de grammaire. Impératif et pronom « le, la, les, en », afin de solliciter un travail de réduction de la phrase à 2 mots. Reliez les phrases avec une conjonction de subordination, afin d'exprimer la conséquence. Leçon 34 : en plus de la substantivation, nous proposerons, une nouvelle activité : créer des verbes à partir des noms.
f)	Réfléchir sur le sens de quelques mots concrets ou abstraits. Demander à Élisabeth : dans quel contexte utilise-t-on les mots ? Compléter avec des explications si nécessaire Leçon 34 : nous proposons un exercice le champ sémantique des vocables « <i>jardin</i> », « <i>mer</i> ».
g)	Grille phonologique : écouter les sons et discriminer les semi-voyelles [j], [ɥ], [w], ensuite les oro-nasales [ã], [ẽ], [õ] et [œ](<i>cf. Annexe 3</i>). Leçon 30 : Lecture et prononciation de quelques mots (« cœur », « pleurs », « leur », « sœur », « tueur », « kidnappeur », « peut », « sueur »). Élisabeth peut lire sans difficulté et l'articulation et l'articulation est correcte.
h)	Leçon 4 : Support iconographique - photographie pour la leçon 34. Commenter deux tableaux de Dali (1937) <i>Cignes reflétant les éléphants</i> , et <i>La métamorphose de Narcisse</i> .

4.1 Sens et Mots

Leçon 16 : nous avons travaillé le sens de quelques mots intéressants du texte : « panteler » (suffoquer), « gouverner », « ingénieux ».

Leçon 29 : Nous avons choisi : « sonner », « couler », « demeurer », « passer ».

Leçon 30 : « veiller », « métamorphose », « arbrisseau », « égossiller », « claquer », « funeste ».

Leçon 32 : Nous avons arrêté notre attention sur deux mots polysémiques : « épais », « paix ». Élisabeth, précisera leurs synonymes et antonymes.

4.2 Grammaire

Leçon 16 : le travail portait sur les verbes à l'indicatif, conjugués à différents temps (cf. III-B-Ch1-Tableau 15).

III-B-Ch1-Tableau 15 : Leçon 16, curriculum 5 (partiel)	
	Tâche proposée
a)	Élisabeth doit trouver leur forme à l'infinitif.
b)	Substantivation : travail sur les verbes, avec le passage d'un infinitif au substantif correspondant.
c)	Passer de l'infinitif à l'impératif, puis à l'impératif négatif.
d)	Plus difficile encore : Élisabeth va mettre le verbe à l'impératif, en utilisant en même temps les pronoms : la phrase sera donc remplacée par un pronom. (« Faites-en un » ; « préparez-en une »)
e)	Travail dernier exercice de grammaire de cette leçon : relier deux phrases grâce à une conjonction de subordination exprimant la conséquence.

Leçon 29 : après la lecture du poème, le travail de grammaire concernait la définition du temps des verbes, puis la concordance des temps et plus précisément, les propositions relatives qui requièrent de gérer plusieurs informations grammaticales à la fois : choix du pronom qui relie les deux phrases, choix du mode, indicatif ou subjonctif, en fonction du contexte.

Leçon 30 : le travail s'est poursuivi sur la définition du temps des verbes et la substantivation. À la lecture de phrases, Élisabeth devait reconnaître si le verbe est conjugué au subjonctif ou à l'indicatif. Ce processus implique la reconnaissance des formes verbales conjuguées :

« Nous avons pris tout notre temps par crainte que vous ne soyez en train de manger ». Elisabeth nous donnera une réponse juste qui est le subjonctif.

Dans le second exercice, elle devait choisir une forme parmi deux, conjuguées à l'indicatif ou au subjonctif en fonction du contexte :

K : Oui, *« Elle n'a pas dit aux policiers qu'elle avait/ ait entendu un camion tourner dans la cour vers les 3 heures ».*

E : *« Qu'elle avait entendu »*, indicatif.

Leçon 32 : le travail a commencé avec des opérations de substantivation. Ensuite, Élisabeth a travaillé sur les adjectifs et leurs antonymes. Enfin, la leçon s'est terminée avec un exercice de concordance des temps, où Élisabeth devait utiliser plusieurs temps du passé : le plus-que-parfait, le passé antérieur, le passé composé, et le conditionnel passé.

Leçon 34 : Dans cette leçon, elle devait reconnaître de façon précise le mode du verbe conjugué (indicatif ou subjonctif). Dans le deuxième exercice, elle choisissait une, parmi deux formes verbales conjuguées, en fonction du sens de la phrase, comme lors de la leçon 32.

4.3 Phonétique et grapho-phonologie

Leçon 16 : Élisabeth doit repérer les sons [j] [ɥ] et [w] dans divers contextes phonétiques (cf. III-B-Ch1-Tableau 16).

III-B-Ch1-Tableau 16 : Leçon 16, 29 & 30, curriculum 5 (partiel)	
	Tâche proposée
a)	<p>Leçon 16 : discrimination des semi-voyelles du français [j] [ɥ] et [w] Pied [pje] ; païen [paɛ̃] ; crayon [kʁɛjɔ̃] ; wallon [valɔ̃] ; équateur [ekwatœʁ] ; poêle [pwal(ə)] ; assoir [aswaʁ] ; ennuyeux [ɑ̃nyjø] ; sueur [sœʁ] ; huit [ɥit] ; suave [sqav(ə)] ; soleil [sɔləj] ; paille [paɛ̃] ; doigt [dwa] ; watt [wat] ; croix [kʁwa].</p> <p>Leçon 29 : discrimination des semi-voyelles [j] [ɥ] et [w] « Fauteuil » [fotœj] ; « huile » [ɥil(ə)] ; « suivre » [sqivʁ(ə)] ; « pleuvoir » [plœvaʁ] ; « parapluie » [paʁaplɥi] ; « choisir » [ʃwaziʁ] ; « jésuite » [ʒezɥit(ə)] ; « paille » [paɛ̃] ; « voisin » [vwazɛ̃] ; « bouillotte » [bujɔt(ə)] ; « réduire » [ʁedɥiv(ə)] ; « s'asseoir » [saswaʁ] ; « patrimoine » [patʁimwan(ə)] ; « voile » [vwal(ə)] ; « soleil » [sɔləj] ; « doigt » [dwa] ; « puits » [pɥi] ; « ouïe » [wi] ; « watt » [wat] ; « voiture » [vwatyʁ(ə)] ; « voyage » [vwajaʒ(ə)] ; « huitres » [ɥitʁ(ə)] ; « cuisine » [kɥizin(ə)] ; « baignoire » [bɛ̃nwaʁ(ə)].</p> <p>Leçon 30 : discrimination des semi-voyelles [j] [ɥ] et [w] « oiseau » [wazo] ; « oasis », [ɔazis] ; « huit » [ɥit] ; « truite », [tʁɥit(ə)] ; « oreille » [ɔʁɛj(ə)] ; « pareil » [paʁɛj] ; « oie », [wa] ; « oisif » [wazif] ; « pluie » [plɥi] ; « groseille » [gʁozɛj(ə)] ; « éveil » [evɛj].</p> <p>Leçon 32 : discrimination des semi-voyelles [j] [ɥ] et [w] « papillon » [paɛ̃jɔ̃] ; « citrouille » [sitʁɥij(ə)] ; « boisé » [bwaze] ; « paroi » [paʁwa] ; « suivi » [sqivi] ; « Lui » [lɥi] ; « caillot » [kajo] ; « détail » [detaj] ; « poils » [pwal] ; « voyageur » [vwajaʒœʁ] ; « produit » [pʁɔdɥi] ; « celui » [sɛlɥi] ; « oiseau » [wazo] ; « nuit » [nɥi] ; « soigneur » [swãœʁ] ; « veille » [vej(ə)] ; « famille » [famij(ə)] ; « pion » [pjɔ̃] ; « meilleur » [mɛjœʁ] ; « voir » [vwœʁ] ; « voix » [wa] ; « circuit » [sikɥi] ; « aujourd'hui » [ɔʒɥɔ̃] ; « espoir » [ɛspwaʁ] ; « recevoir » [ʁəsəwaʁ] ; « maillot » [majɔ̃] ; « trottoir » [tʁɔtwœʁ].</p>
b)	<p>Leçon 16 : écoute, discrimination des voyelles oro-nasales [ɑ̃], [ɛ̃], [ɔ̃] « Son » [sɔ̃] ; « lin » [lɛ̃] ; « long » [lɔ̃] ; « dans » [dɑ̃] ; « dont » [dɔ̃] ; « daim » [dɛ̃] ; « bain » [bɛ̃] ; « vin » [vɛ̃] ; « vont » [vɔ̃] ; « marrant » [maʁɑ̃] ; « faim » [fɛ̃] ; « sans » [sɑ̃] ; « rond » [ʁɔ̃] ; « rien » [ʁjɛ̃].</p> <p>Leçon 30 : écoute, discrimination des voyelles oro-nasales [ɑ̃], [ɛ̃], [ɔ̃] « train » [tʁɛ̃] ; « jardin » [ʒaʁdɛ̃] ; « avant » [avɑ̃] ; « soudain » [sudɛ̃] ; « lapin » [lapɛ̃] ; « précédent » [pʁɛsedɑ̃] ; « flan » [flɑ̃] ; « floraison » [flɔʁɛzɔ̃] ; « élégant » [elegɑ̃] ; « saison » [sezɔ̃] ; « pleurons » [plœʁɔ̃].</p>
c)	<p>Leçon 16 : Ensuite la distinction entre « è » ouvert, « ai/ais/aient », transcrits [ɛ] ouvert, le [e] fermé ou encore le [ø] de « eux », par exemple. « Vœux » [vø] ; « le » [lə] ; « baguette » [baget(ə)] ; « vé » [ve] ; « vais » [vɛ] ; « laid » [lə] ; « creux » [kʁø] ; « parler » [paʁlə] ; « elle » [el(ə)] ; « peureux » [pœʁø] ; « café » [kafɛ] ; « l'air » [ləʁ] ; « arrêt » [aʁɛ] ; « navet » [navɛ] ; « heureux » [œʁø] ; « papier » [papje].</p>
d)	Plus difficile encore : Élisabeth va mettre le verbe à l'impératif, en utilisant en même temps les pronoms : la phrase sera donc remplacée par un pronom. (« prépare-le lui » ; « précise-la lui »)
e)	Travail dernier exercice de grammaire de cette leçon : relier deux phrases grâce à une conjonction de subordination exprimant la conséquence.

Leçon 30 : Phonologie et discrimination auditive

a) Il a été proposé à Élisabeth d'écouter un ensemble de mots où elle devait repérer encore les semi-voyelles [j], [ɥ], [w]. Nous avons choisi de revenir à plusieurs reprises sur ce point, car selon nos observations, elle éprouvait quelques difficultés à les distinguer, les entendre, peut-être, sachant que certaines personnes aphasiques souffrent d'une extinction auditive gauche et que, concernant les aphasies à dominance motrice, c'est son cas, la production des sons peut être floue, compte tenu de la paralysie droite, généralement (80 % des cas d'aphasie d'installation brutale). En revenant sur ces points un peu difficiles, en les travaillant plusieurs fois, Élisabeth a mieux distingué ces sons, par la suite, ce qui confirme notre hypothèse initiale, au vu de nos observations (*cf.* II-B-Ch1-Tableau 15 : Leçon 30).

« oiseau » [wazo] ; « oasis », [ɔazis] ; « huit » [ɥit] ; « truite », [tʁɥit(ə)] ; « oreille » [ɔʁɛj(ə)] ; « pareil » [paʁɛj] ; « oie », [wa] ; « oisif » [wazif] ; « pluie » [plɥi] ; « groseille » [gʁozɛj(ə)] ; « éveil » [evɛj].

Le même travail de discrimination a été repris plusieurs fois, pour les voyelles oro-nasales, plus faciles que les précédentes (*cf.* II-B-Ch1-Tableau 15 : Leçon 30) :

« train » [tʁɛ̃] ; « jardin » [ʒaʁdɛ̃] ; « avant » [avɑ̃] ; « soudain » [sudɛ̃] ; « lapin » [lapɛ̃] ; « précédent » [pʁɛsɛdɑ̃] ; « flan » [flɑ̃] ; « floraison » [flɔʁɛzɔ̃] ; « élégant » [elɛgɑ̃] ; « saison » [sɛzɔ̃] ; « pleurons » [plɔʁɔ̃].

Leçon 32 : discrimination auditive des semi-voyelles et des voyelles oro-nasales

a) Écoute d'un ensemble de mots où Élisabeth doit discriminer les semi-voyelles [ɥ], [j], [w] ? (*cf.* II-B-Ch1 Tableau 15 : Leçon 30)

« papillon » [paʁijɔ̃] ; « citrouille » [sitʁuj(ə)] ; « boisé » [bwaze] ; « paroi » [paʁwa] ; « suivi » [sɥivi] ; « Lui » [lɥi] ; « caillot » [kajɔ] ; « détail » [detaj] ; « poils » [pwal] ; « voyageur » [vwajazœʁ] ; « produit » [pʁɔdɥi] ; « celui » [sɛlɥi] ; « oiseau » [wazo] ; « nuit » [nɥi] ; « soigneur » [swaɲœʁ] ; « veille » [vɛj(ə)] ; « famille » [famij(ə)] ; « pion » [pjɔ̃] ; « meilleur » [mɛjœʁ] ; « voir » [vwœʁ] ; « voix » [wa] ; « circuit » [siʁkɥi] ; « aujourd'hui » [ɔʒuʁdɥi] ; « espoir » [ɛspwaʁ] ; « recevoir » [ʁəsəwaʁ] ; « maillot » [majɔ] ; « trottoir » [tʁɔtwœʁ].

b) Quelles voyelles oro-nasales entendez-vous : [ɑ̃], [ɛ̃] ou bien [ɔ̃] ?

« affronter » [afʁɔ̃te] ; « accident » [aksidɑ̃] ; « gratin » [gʁatɛ̃] ; « insolite » [ɛ̃sɔlit(ə)] ; « conservation » [kɔ̃sɛʁvasjɔ̃] ; « son » [sɔ̃] ; « occasion » [ɔkazjɔ̃] ; « infortune » [ɛ̃fɔʁtyɔ̃] ; « indice » [ɛ̃dis(ə)] ; « tenté » [tɑ̃te] ; « tirant » [tiʁɑ̃] ; « présente » [pʁɛzɑ̃t(ə)] ; « humain » [ymɛ̃] ; « contemporain » [kɔ̃tɑ̃pɔʁɛ̃] ; « blonde » [blɔ̃d(ə)] ; « mission » [misjɔ̃] ; « frontière » [fʁɔ̃tjɛʁ(ə)] ; « jardin » [ʒaʁdɛ̃] ; « lingot d'or » [lɛ̃godɔʁ] ; « canadien » [kanadjɛ̃] ; « actuellement » [aktɥɛl(ə)mɑ̃] ; « conteneur » [kɔ̃tənœʁ(ə)] ; « chemin » [ʃɛmɛ̃] ; « influence » [ɛ̃flyɑ̃s(ə)] ; « contre » [kɔ̃tʁ(ə)] ; « camion » [kamjɔ̃] ; « encourager » [ɑ̃kuʁaʒɛ] ; « autosuffisant » [otɔsyfizɑ̃] ; « déchirement » [dɛʃiʁ(ə)mɑ̃].

c) Puis, nous avons proposé un autre exercice de discrimination auditive : nous lisons un extrait, et Élisabeth devait indiquer combien de fois elle a entendu le son [ɔ̃] ?

Leçon 34 : discrimination auditive des semi-voyelles [ɥ], [j], [w]

Nous lisons des mots, et attendions qu'Élisabeth précisât de quel son il s'agissait. Durant cette leçon, nous nous sommes essentiellement consacrées aux semi-voyelles [ɥ], [j], [w], l'idée étant qu'elle réussisse à définir ces sons plus aisément (*cf.* la méthode directe développée dans la PARTIE II, chapitre 1).

« construit » [kɔ̃stʁɥi] ; « s'habille » [sabij(ə)], « se déshabille », [sədəzabij(ə)] ; « point » [pwɛ̃] ; « papillon » [papijɔ̃] ; « poisson » [pwasɔ̃] ; « mouchoir » [muʃwɑ̃] ; « brillante » [brijɑ̃t(ə)] ; « poignant » [pwaɲɑ̃] ; « étoile » [etwal(ə)] ; « noir » [nwã] ; « miroir » [miʁwɑ̃] ;
« pupille » [pupij(ə)] ; « jouit » [ʒwi] ; « angoisse » [ɑ̃gwas(ə)].

5. En synthèse

Par rapport aux développements précédents (Partie I et II-A), ce chapitre synthétique a donc repris brièvement le contenu didactique des 47 leçons, en évoquant les principaux thèmes développés sur le plan sémantique, puis grammatical et enfin phonique. Nous redisons, ici qu'ils ont été spécifiquement adaptés à Élisabeth, dans le cadre du préceptorat que nous avons conçu et entièrement mené avec elle, sur une période de huit mois.

Sur le plan sémantique, elle a pu travailler à partir de chansons qui lui plaisent (Barbara, Brel, etc.) ; la notion de voyage lui a permis d'explorer l'espace et le temps historique de la Bulgarie, par exemple. La cuisine, le documentaire sur le couscous, la fête, de même que les leçons athématiques étaient en résonance avec sa vie quotidienne ; elle a manifesté son inquiétude, en lisant l'article de journal, consacré à la vente de l'aéroport de Toulouse, à cause de la pollution, y compris sonore. La mode a éveillé son imagination et, enfin, le roman, la poésie et le cinéma lui ont permis de faire référence à sa culture littéraire.

Les exercices consacrés à la grammaire représentent un travail considérable pour elle, et la qualité de ses résultats est notoire, s'agissant d'une personne aphasique, sub-agrammatique mais aussi experte dans ce domaine, en tant que professeur de langue.

Enfin, le travail de discrimination auditive présente un réel intérêt pour elle car, dès notre premier entretien, nous avons remarqué quelques difficultés d'articulation, liées à l'hémiplégie et nous avons à l'esprit aussi, la possibilité d'une extinction gauche, ce qui n'est probablement pas le cas.

Ce préceptorat, fondé sur une approche interdisciplinaire et sur l'application pragmatique de la didactique des langues a donc été présenté sous diverses de ses facettes, théorique et descriptive, en particulier, trois encore restent à développer : une reprise des erreurs, de la reconstitution et, enfin, nous chiffrerons et interpréterons certains résultats, à partir du comptage des mots d'Henmon, pour les 47 leçons.

II-B Chapitre 2 – Étude des erreurs et reconstitution

1. Brève présentation des données d'observation

Pour l'ensemble des 47 leçons (*cf.* Annexe 4), ce chapitre reprend les erreurs les plus caractéristiques et/ou intéressantes, rencontrées dans le discours d'Élisabeth, au fil de cette remédiation cognitive. La première impression étant une bonne cohérence du discours, sur le plan sémantique. L'accès à ces erreurs se fait sous deux formes : 1. la reconstitution qui rend compte de lacunes (l'omission étant le problème dominant), dont nous avons rendu compte dans les leçons 3, 4 et 6. La reconstitution porte en réalité sur les six premières leçons analysées (*cf.* Annexe 4).

2. Reconstitution du texte

Il s'avère que le principe de reconstitution peut être discuté parce que la question qui se pose est suivante : la phrase du sujet-parlant aphasique serait-elle exactement celle que le linguiste propose. C'est pourquoi nous avons reconstitué le texte que nous avons soumis à Élisabeth, connaissance de son excellente introspection, en tant que professeur de français (haut niveau de connaissance de la langue et pédagogue), avant la survenue de son aphasie. Quelques lignes ont été reconstruites, ce travail permet de souligner les manques et lacunes grammaticales de son discours : nous avons comblé les phrases inachevées, ou les mots manquants.

Les spécialistes suggèrent que les agrammatiques utilisent ce qui leur vient à l'esprit au moment du discours, ce qu'ils connaissent pour exprimer leur pensée (ce qui est disponible), au moment de l'interlocution. Cependant, il faut préciser que si l'interlocuteur n'est pas familiarisé avec ce type de discours pathologique, l'aphasique peut paraître incompréhensible, au premier abord, c'est important à prendre en compte, pour les linguistes s'intéressant à l'aphasiologie. Précisons aussi que lorsqu'Élisabeth est en difficulté, ne retrouvant pas ses mots dans un délai raisonnable à son sens, elle passe à un autre sujet.

II-B-Ch2-Encadré 1 : Conventions d'écriture – texte reconstitué
<p><i>Les éléments de reconstitution sont écrits en italique</i></p> <p>O : Omission [Catégories grammaticales omises] : (ADJ., NOM, ART., [SN+SV], etc.)</p> <p>I : Impropropriétés [les mots ou expressions sont mis entre parenthèse]</p> <p>T : Temps du verbe (indication du temps proposé)</p> <p>C : Conjugaison [correction]</p> <p>CG : Catégorie grammaticale [erreur]</p> <p>A : Accord du subst., de l'adj., etc. [correction]</p> <p>AS : À Supprimer</p>

Le discours d'un aphasique présente un grand intérêt linguistique parce qu'il permet d'analyser son mode communication, mais aussi d'observer ses stratégies de compensation du manque du mot. Le dialogue permet d'apercevoir les lacunes linguistiques d'Élisabeth que nous décrirons plus en détail à la suite.

2.1. Omission (O)

Nous observons l'omission de mots, de phrases entières, parfois, de syntagmes ou de mots, en particulier le pronom sujet, le verbe qui suit. Nous montrons ce phénomène tout au long de la reconstitution. C'est d'ailleurs, la lacune la plus fréquente de la reconstitution.

Lorsque nous avons reconstitué le texte, les ajouts concernent toutes les catégories de morphèmes grammaticaux libres. En fonction des phrases, il manque *le verbe, l'adverbe, le pronom démonstratif, l'article, le nom, le pronom personnel etc.* En revanche, lorsqu'il s'agit de la morphologie du mot, on constate moins d'omission. Il faut préciser que lors de l'acte verbal, chaque mot demande des efforts à Élisabeth et à tout aphasique ; on peut parler d'une charge cognitive lourde, voire, d'une surcharge cognitive.

2.2. Impropropriété (I)

Elles concernent les morphèmes grammaticaux et morphèmes lexicaux. On constate un très faible écart de sens entre de l'unité qu'Élisabeth évoque et celle véritablement appropriée : observation fréquente chez les sujets dont la compréhension est bien préservée. Ce même type d'approximation se retrouve chez les apprenants de français langue étrangère. Nous l'observerons plus en détail dans d'autres leçons que les 6 répertoriées ici.

Quelques « *paraphasies formelles* » ou « *phonétiques* » apparaissent dans le corpus, identifiables à des *lapses* ; nous les présenterons lors de la deuxième leçon. Ce genre de paraphasie est plus souvent observé chez sujets atteints d'une aphasie dite sensorielle

(« famille » des aphasies avec prédominance des troubles de la compréhension, de Wernicke, par exemple). Parmi les rares impropriétés commises par Élisabeth, lors de la reconstitution construite avec elle, elle définit une forme du verbe « être » comme étant à l’impératif, au lieu de l’infinitif, nous considérons cette erreur plus comme un lapsus ou une impropriété, que comme une erreur de temps.

2.3. Temps des verbes (T)

La conjugaison lui est parfois difficile, elle parle au présent et au passé composé, ce qui est courant aussi en conversation ordinaire, chez des locuteurs sans troubles du langage. Les temps des verbes lui posent des problèmes, quand elle converse de façon ordinaire ou durant un exercice. Lorsque nous lui proposons de : « Définir le temps des verbes » : elle s’en acquitte aisément : la réflexion métalinguistique est parfaitement en place. Il lui arrive de se tromper, à propos des temps du passé (passé simple, plus que parfait, imparfait), moins souvent, quand le verbe est au présent ou au futur. Nous lui avons présenté un petit tableau récapitulatif, sur lequel elle pouvait s’appuyer, en cas de doute ou de difficulté.

Nous détaillerons ses erreurs, lors de l’analyse des exercices proposés. Par exemple, dans cette même leçon, Élisabeth définit « *connais pas* » comme étant un temps du passé, tout comme, « *a pu* », de façon correcte. Quelques autres formes sont plus ou moins bien définies (cf. II-B-Ch2-Tableau 1) :

II-B-Ch2-Tableau 1 : bref récapitulatif d’erreur sur le temps et/ou mode des verbes			
	Forme verbale	Réponse approximative ou erronée	Réponse attendue
1	« <i>Puisse</i> »	Indicatif / Passé composé	Subjonctif / Présent
2	« <i>Aurait vu</i> »	”	Conditionnel / Passé
3	« <i>N’est plus passé</i> »	« Passé » : forme négative reconnue sans pouvoir l’expliquer	Passé composé à la forme négative
4	« <i>Mais s’il s’agissait</i> »	« Passé », sans pouvoir dire qu’il s’agit d’un imparfait	Indicatif / Imparfait
5	« <i>Allons</i> »	« Présent » sans arriver à évoquer le mode impératif	Mode impératif / Présent

2.4. Conjugaison des verbes (C)

Lors de cette leçon, nous ne lui avons pas demandé de conjuguer des verbes aux différents temps, ce qui serait un exercice trop artificiel et peu constructif ; nous avons préféré les emplois qu’Élisabeth en fait, directement dans nos conversations. Nous y reviendrons plus en détail.

2.5. Accords (A) Élisabeth fait peu d'erreurs

Nous avons relevé des erreurs d'accord, lorsqu'il s'agit des temps du passé, l'accord du COD (complément d'objet direct) et du COI (complément d'objet indirect), posent parfois des problèmes. Plus avant, nous développerons cet aspect que nous avons travaillé dans d'autres leçons. Cependant, dans un écrit d'avant son AVC, alors que nous savons qu'Élisabeth l'a relu parce que l'on y trouve des corrections à la main, quelques erreurs de ce même type apparaissent.

2.6. Éléments à supprimer (AS)

Ce sont des éléments répétés ou en trop, que nous enlèverons.

2.7. Apport de la reconstitution

La technique de reconstitution nous a permis d'objectiver les difficultés du langage oral d'Élisabeth. Son message est toujours compréhensible parce qu'il est correctement ordonné sur le plan logico-sémantique et qu'un nombre suffisant d'unités porteuses de sens sont présentes. Cependant, l'omission semble être son handicap majeur.

Élément supplémentaire, nous pouvons déjà établir une comparaison avec les apprenants d'une langue seconde. Pour les aphasiques, il est parfois dit que leur comportement, face à la langue et leurs erreurs même (Jacquet-Andrieu, 2001) rappellent ceux des étudiants étrangers, d'où le titre de la thèse d'éthique médicale de ce même auteur : *Quand la langue maternelle devient langue étrangère* (2014) et notre proposition de sous-titre « *Une langue maternelle devenue langue étrangère ?* » D'ailleurs, Marie, professeur de mathématiques, dont nous avons parlé plus haut, se faisait passer pour hongroise « [...] pour ne pas être considérée comme analphabète ». Enfin, des conclusions de cette première leçon, nous tirerons des stratégies de remédiation, pour les leçons suivantes, consacrées à la réadaptation du langage ou remédiation cognitive, *via* divers exercices et propositions élaborés d'un commun accord, avec Élisabeth, en vue d'améliorer son expression langagière.

3. Synthèse brève de la présentation des données d'observation

D'un point de vue linguistique, notre premier entretien est riche d'informations, pour la mise en place d'un *curriculum* didactique de remédiation cognitive : il apporte plusieurs informations au rééducateur (orthophoniste ou neuropsychologue, par exemple) et au linguiste-didacticien des langues.

Dès que l'on aborde les échanges entre Élisabeth et K., il apparaît que, sur le fond (le sens), la communication est tout-à-fait normale, dans ses aspects locutoires, illocutoires et perlocutoires : seule la forme est touchée, ce qui se corrobore aisément à notre développement théorique sur la pensée et le langage des aphasiques (Laplane, 1997 ; Jacquet-Andrieu, 2001, 2012). Dans la terminologie des spécialistes de la communication, l'acte sémique est réussi, au sens de compréhension réciproque du message, grâce aux compensations mises en place par Élisabeth, malgré ses difficultés d'ordre lexical et grammatical et la nécessité de l'aider à retrouver des automatismes, de la disponibilité lexico-sémantique. Pour exprimer ses idées, Élisabeth a besoin de chercher ses mots, et lorsque nous lui en proposons un, s'il ne s'agit pas de celui qu'elle cherche, elle continue à le chercher, même si nous lui proposons une autre activité entretemps. Ensuite, une fois que le mot juste lui revient – ce qui n'est pas toujours le cas – elle le dit. Ce processus cognitif de recherche est long et épuisant. Pour l'aider à retrouver les automatismes grammaticaux, nous lui avons proposé divers exercices, compte tenu des bienfaits de la répétition, aux dires même des aphasiques, à condition de l'insérer dans un *curriculum* didactique aussi écologique que possible, de l'utiliser judicieusement.

Il est assez rare qu'Élisabeth n'ait pas compris une consigne, à moins d'être longue et/ou complexe, requérant plusieurs tâches cognitives à la fois : cas, par exemple, où nous lui avons demandé d'utiliser des mots clés pour imaginer un petit récit. Lors de nos rencontres de travail sur le langage mais aussi conviviales, nous avons également jaugé ses capacités de compréhension, grâce à des questions spécifiques, en appui sur des supports audio-visuels, ou écrits, puisque sa fonction cognitive de la lecture est préservée, tant en compréhension qu'en expression. Dans l'ensemble, sa compréhension est de bonne qualité, sauf dans des cas où une accumulation d'informations ou de précisions crée de la confusion, des éléments lui échappant. Nous le montrerons *via* l'analyse d'autres leçons. Enfin, Sur le plan humain et éthique, notons qu'Élisabeth a exprimé sa souffrance, face au *manque du mot*, symptôme constant et elle a évoqué les répercussions de son aphasie sur son « *nouveau quotidien* ».

4. Analyse qualitative des erreurs sur un choix de leçons, parmi les 47

Nous présentons ici un tableau récapitulatif de l'observation des erreurs de la leçon 1 que le lecteur peut retrouver *in extenso*, au début de cette Partie II de la thèse (cf. II-2-Ch2-Tableau 2) :

II-2-Ch2-Tableau 2 : Synthèse générale des erreurs de la leçon 1

Corrections et/ou explications	
C'est l'histoire d'un monsieur qui est là, euh... Il regarde	C'est l'histoire d'un monsieur qui est là, euh... [et qui] il regarde. Omission [O] : conj. de coordination et pron. relatif
Il le regarde et il dit	Il le regarde et il [lui] dit O : pronom personnel
Et / c'est / euh... /et /là / il / euh/ tout en chapitre sur un voisin / un abbé / un marchand / c'est ...	Phrase incomplète Et c'est euh... [à ce moment] et là ...il euh... [écrit/compose] tout un...[chapitre]10 chapitres sur un voisin... O : préposition, pronom démonstratif, nom, puis O : verbe et nom.
Autre qui passe	Quelqu'un [d'] autre [qui passe] O : pronom indéfini, préposition, pronom relatif, verbe
Je devrais le dire mais... je ne...	Je devrais le dire mais... je ne... [peux pas le sortir]. Phrase inachevée. Omissions : verbe, adverbe, pronom personnel et verbe
Pas assez	Liaison non faite [LNF]
C'est et regarde bien	Erreur de syntaxe
C'est [pas de liaison] un marchand	[LNF]
C'est pas	O : une partie de la locution de négation [ce n' est pas]
C'est-à-dire que, c'est-à-dire que	Répétition
Non, c'est pas le gamin, l'ado ou le jeune homme	[Rythme coupé, Débit lent]
C'est un guerrier, [euh]... il... [euh]... la la force de choisir sa maison, son cheval ou [euh]... quatre moutons, une vache et c'est... [euh]..., il la... il défendra...	O : verbe [n'a pas] la force de choisir sa maison et O : groupe nominal ou un adj. qualif. après [c'est] O : verbe et négation
Je connais pas	O : de l'adverbe [ne]
Sécher tes larmes, ranger tes armes	Verbes à l'infinitif : non conjugués
Je sais pas	O : de [ne] au lieu de [je ne sais pas]
Mort, c'est masculin	Erreur sur le genre du nom (féminin)
Il [il] garde	Répétition du pronom personnel [II]
Connais pas, c'est le passé	Erreur sur la désignation du temps (Indicatif présent)
Aurait vu, c'est le passé	Erreur sur la désignation du temps (conditionnel)
Puisse [euh].... Passé	Erreur sur la désignation du temps (subjonctif)
Jean dort et je suis pénarde, mais euh... ça m'a... un peu...J'aimerais dix ans après	Jean dort et je suis pénarde, mais euh... [<i>le jardin</i>] ça m'a... un peu... [<i>changé la vie</i>]. J'aimerais [<i>me projeter et voir l'évolution du jardin</i>] 10 ans après.
Le chat, le chat du voisin [euh]... un poisson ou deux	Au lieu le chat du voisin [<i>m'a piqué</i>] un poisson ou deux. Répétition : substantif O : Pron. Pers, Verve avoir au Passé composé.
C'est, c'est un sorcier	Répétition et [LNF]
C'est une chose	[LNF]
C'est ... intéressant	[LNF]
Pas oasis	Au lieu de [pas d' oasis] omission de la préposition [de]
C'est un pont	[LNF]
Mirages, c'est féminin pluriels	Erreur du genre du nom

Y a	Au lieu de [il y a] omission d'une partie de l'expression [il]
On travaille pas	Au lieu de [on ne travaille pas] O : de la négation [ne] dans [ne...pas]
On va rester ... deux ou trois hein	Omission : du nom [heure], remplacé par un mot d'appui [euh]
Oui mais, le temps, c'est... non	Manque la fin de la phrase
J'écris pas	O : [ne] Au lieu de [je n'écris pas]
J'ai pas à raconter	Au lieu de [je n'ai pas à raconter]. O : mission de l'adverbe [ne]
Je parle pas	Au lieu de [je ne parle pas] O : omission de la négation complète [ne]
Et...tient, une heure, deux heures, trois heures, tiens, Jean est par là ?	Au lieu de « Et tiens, [je me demande si au bout d'] une heure, deux ou trois heures, si Jean est par là ? » O : verbe et une expression dans cette phrase :
C'est pas construit	Au lieu de [ce n'est pas construit] omission de la forme complète de négation [ne...pas]
Mais un	Liaison non faite.
Non, tu peux ranger les armes, c'est-à-dire que euh...regarde	Non, tu peux ranger les armes, c'est-à-dire que euh... [il n'y a pas de danger] regarde ... Omission du pronom personnel, la forme de négation, préposition et verbe.
Bérangère, fier fier [euh]...le contraire de quoi ?	Au lieu de Bérangère, fier [est/serait] le contraire de quoi ? O : verbe [être]
Faut pas	Au lieu de [il ne faut pas] omission de la forme complète de négation [ne...pas]

La reconstitution rend clairement compte de la dominance des omissions (manque du mot ou anomie), en particulier sur les noms, les morphèmes grammaticaux et les formes verbales : noms, pronoms, verbes, articles, adjectifs, prépositions etc., II-2-Ch2-Tableau 3).

II-2-Ch2-Tableau 3 : Synthèse générale des erreurs de la leçon du 14/04/2014	
Leçon du 14/04/2014 : Erreurs Phonétiques	Réponses d'Élisabeth
Élisabeth commettra des erreurs de discrimination du son [u]	Exemples : « <i>L'hiver est rude en Russie</i> », sa première réponse est erronée, elle nous donnera une bonne réponse au bout de la deuxième fois. « <i>C'est une rue sans issue</i> », elle nous dira 2 fois, alors que nous entendons le son 3 fois. « <i>J'ai peur des piqûres</i> » elle nous dira qu'elle entend 2 fois le son [u] pour piqûre et peur. Confusion du son [u] et [œ].
Du son [ɔ] ouvert et [o] fermé.	Exemples : Pour « <i>tôt</i> », « <i>idiot</i> », elle nous dira [ɔ] ouvert, alors que c'est un [o] fermé.

	Pas de réponse pour « <i>Vol</i> »
Pour le dernier exercice, Élisabeth doit écouter et dire combien de fois elle entend le son le /ã/ ?	Exemples : « <i>Denise repeint sa chambre</i> » pour Élisabeth, elle entend 2 fois le son [ã] alors que c'est juste une fois. « <i>Quel temps fait-il à Toulon</i> » ? 3 fois nous dira-elle, alors que c'est une fois
Erreurs d'accord	
Nous relèverons des erreurs intéressantes et des hésitations. Quelques erreurs éparses, lors d'un exercice d'accord des adjectifs composés et de couleurs, point grammatical complexe	Élisabeth avait du mal avec les infinitifs : des confusions entre l'impératif et l'infinitif, disant qu'elle sait, sans pouvoir le formuler. Exemples des couleurs : « *des yeux verts clair » et non « des yeux vert clair » (Adjectif invariable car il désigne une seule couleur, et sans traits d'union). Des souris « *vertes-grises » et non « vert-de-gris ¹ »

Très souvent, il s'agit de l'apocope du [ne] de la négation verbale [ne... pas] (constituant disjoint) ou encore de l'expression [il y a], Élisabeth utilise une forme réduite [y a]. Notons qu'en langue courante, l'omission de « ne » est très fréquente, de même que la formule [ja].

Parmi les difficultés du langage, nous repérons des phrases inachevées, l'utilisation des mots d'appui comme [euh], [ah], [hein], pour pallier le manque du mot. Les erreurs de genre sont rares et l'on a relevé seulement quelques confusions sur le temps des verbes ou la conjugaison.

Nous proposons un tableau qui regroupe les difficultés et permet de mieux en visualiser l'ensemble : précisons ici que nous ne relevons pas toutes les omissions du texte, pour éviter d'alourdir la présentation, le lecteur ayant la possibilité de les repérer aisément [**transcrits en gras et entre crochet**] dans le texte de reconstitution.

Dans ce premier corpus, nous repérons des erreurs les plus fréquentes que l'on retrouve, tout au long de notre travail longitudinal, d'autres types d'erreurs s'atténuent au fil des leçons.

Le discours d'Élisabeth reste parfaitement compréhensible et cohérent, comme nous l'avons évoqué plus haut. Pendant les leçons, elle rencontre des difficultés que nous l'aidons à surmonter, en travaillant sur ces points de grammaire spécifiques, à sa demande.

Nous en décrivons maintenant quelques unes, issues d'autres leçons de remédiation cognitive (cf. II-2-Ch2-Tableau 4) :

¹ L'usage est labile quant à l'utilisation des traits d'union ou pas.

II-2-Ch2-Tableau 4 : Synthèse générale des erreurs de la leçon du 17/04/2014	
Leçon du : 17/04/2014 Erreurs sur le temps des verbes	Réponses d'Élisabeth
Couvrait	Futur, infinitif, impératif au lieu de l'imparfait de l'indicatif
Saurait	Imparfait, au lieu du conditionnel
Remplacèrent	Composé, non, im..., au lieu du passé simple Rappel mnémotechnique : le passé simple compte une seule forme, tandis que le passé composé en comporte deux, l'auxiliaire être ou avoir plus un participe passé. Bon moyen de s'en souvenir.
Serait parvenu	C'est pas un futur, c'est un futur : c'est un conditionnel : futur hypothétique au lieu de futur catégorique (Guillaume, 1984).
Laissant	Passé simple au lieu de participe présent K. « C'est comme appartenant » Élisabeth donne alors la bonne réponse.
Était lanc	Passé composé Ébauche orale de la part de K : c'est le plus-que... Élisabeth dit alors « parfait » (facilitation)
Emporté par la foule	Emportée par la foule (accord)
Changement d'exercice : Définition de quelques adverbes	Réponses d'Élisabeth
Ultérieurement	« Affirmation », alors qu'il s'agit d'un adverbe de temps.
Travail sur le sens des noms	Réponses d'Élisabeth
Averse Ondée Déluge	Pluie persistante et forte : « déluge » Grosse pluie subite d'une courte durée : « averse » Grosse pluie qui peut durer : « ondée » Corrections : « Averse » : grosse pluie subite qui peut se répéter « Ondée » : petite pluie subite de courte durée « Déluge » : grosse pluie ou pluie diluvienne
« Noble colère d'un être vivant » Manifestation de la colère	« Emportement » au lieu de « indignation » ou « Colère contre ce qui est moralement blâmable » Pas de réponse
Élisabeth commet peu d'erreurs lors d'exercices difficiles sur le champ lexical, comme celui de la colère dans cette leçon du 17 avril 2014, montrant encore son haut niveau d'expertise de la langue, malgré l'anomie.	

II-2 Ch2-Tableau 5 : Synthèse générale des erreurs de la leçon du 12/05/2014	
Leçon du : 12/05/2014	
Impératif négatif : transformer la phrase en utilisant l'impératif négatif.	Réponses d'Élisabeth
« Nous pouvons aller à la piscine après l'école ? »	(Pas de réponse) la première fois Nous donnons la bonne réponse : « <i>n'allez pas à la piscine</i> » Hésitation avec le verbe (pouvoir) « Et euh ... <i>pouvons</i> c'est... euh... »
« Je viens avec vous, c'est d'accord »	Non, je viens pas avec vous au lieu de : « <i>Ne viens pas</i> »

Remplacer le COD par un pronom (le, la, les, en) et employer le verbe à l'impératif « Vous attendez le bus, il va arriver »	« <i>Le bus qu'il arrive pas</i> », au lieu de « <i>Attendez-le, il va arriver !</i> »
« Vous achetez des timbres à la poste ? »	Non...euh... K. donne la bonne réponse « <i>Achetez-en</i> » car E. est en difficulté
« <i>Nous offrons un bouquet de fleurs pour la fête des mères</i> ».	« <i>Offrons-lui !</i> » Au lieu de « <i>Offrons- en un</i> », ou « <i>Offrons-le</i> »
Travailler sur les adjectifs et leurs contraires	Réponses d'Élisabeth
« <i>Profond</i> » « <i>Orangeux</i> » « <i>Courageux</i> » « <i>Charmant</i> » « <i>Orgueilleux</i> » « <i>Effrayant</i> » « <i>Enorme</i> »	« <i>Le profond</i> » c'est ... c'est pas sec...au lieu de : « <i>Plat</i> » « <i>Sec</i> » au lieu de : « <i>Ensoleillé</i> », « <i>Lâche</i> » au lieu de : « <i>Peureux</i> » « <i>Lâche</i> » « <i>Hideux</i> » au lieu de : « <i>Laid</i> » « <i>Plat</i> » au lieu de : « <i>Humble</i> », « <i>Modeste</i> » « <i>Bon homme</i> » au lieu de : « <i>Plaisant, beau, attirant, désirable</i> » « <i>La petite souris</i> » au lieu de : « <i>Minuscule</i> ».
Placez les conjonctions de coordination au bon endroit de l'énoncé.	Réponses d'Élisabeth
« Il faut que nous nous rencontrions, tu ne peux pas venir me voir, j'irai ce soir chez toi, <i>donc</i> »	« Il faut que nous nous rencontrions, <i>donc</i> tu ne peux pas venir me voir, j'irai ce soir chez toi » K : C'est bien le « <i>donc</i> » qu'il faut utiliser, mais il faut trouver sa place dans la phrases. « <i>Tu ne peux pas venir me voir, et j'irai ce soir chez toi, donc...</i> » Troisième réponse bonne en partie, il manque « <i>et comme</i> ». « <i>Il faut que nous nous rencontrions, <u>et comme</u> tu ne peux pas venir chez moi, donc j'irai chez toi ce soir</i> ».
Phonétique : discrimination auditive Sons [ã], [ɛ̃], [ɔ̃] ?	Réponses d'Élisabeth
« <i>Marrant</i> » « <i>Sans</i> » « <i>Banc</i> » (5 écoutes) [ɛ] ouvert et [e] fermé ? « <i>Vé</i> » « <i>Lait</i> » « <i>Baguette</i> » « <i>Elle</i> » « <i>Café</i> » « <i>L'aire</i> » « <i>Arrêt</i> » « <i>Navet</i> » « <i>Papier</i> »	[ɔ̃] au lieu de [ã] [ɛ̃] au lieu de [ã] [ɛ̃] au lieu de [ã] [ɛ] au lieu de [e] fermé [e] au lieu de [ɛ] ouvert [e] au lieu de [ɛ] ouvert [e] au lieu de [ɛ] ouvert [ɛ] au lieu de [e] fermé [e] au lieu de [ɛ] ouvert [ɛ] au lieu de [e] fermé [ɛ] au lieu de [e] fermé [ɛ] au lieu de [e] fermé
Leçon du : 15 mai 2014 Les temps verbaux	Réponses d'Élisabeth Ébauche orale nécessaire, parfois, de la part de K
« <i>Voudrez</i> » « <i>Voudriez</i> » « <i>J'aurai préféré</i> »	C'est im... K. la guide, c'est dans l'avenir, Élisabeth dira « <i>futur</i> » « <i>Passé</i> » au lieu de « <i>présent du conditionnel</i> »

« <i>J'ai commandé</i> » « <i>J'avais commandé</i> » « <i>Que je puisse</i> » « <i>J'ai bu</i> » « <i>En étant</i> »	« Futur » au lieu de « passé composé » mais évoque bien l'idée de l'attente (futur sur le plan sémantique) K l'aide et dit (com...) et E. finira posé Élisabeth hésite, K. dira (plus...), puis finit la phrase « ... que parfait » K. c'est le (sub...), E. (jonctif) E. frappe de la main sur la table, sans trouver la réponse. K. dit « passé ». E. n'y parvient pas, K. donne la bonne réponse : « passé composé ». Elisabeth dit : « Je l'ai tout dans ma tête, c'est dur hein... » Pas de réponse, K : gérondif
Substantivation (nominalisation)	Réponses d'Élisabeth
« <i>Illuminer</i> », et le nom « <i>J'entends, entendre</i> »	« <i>Luxe</i> » au lieu de : « <i>illumination</i> » « <i>entendement</i> » au lieu de : « <i>entente</i> »
Définitions des adverbes	Réponses d'Élisabeth
« <i>Loin</i> » « <i>Parfois</i> » « <i>Ici</i> » « <i>Jusqu'à</i> » « <i>Pourtant</i> »	Euh... pas de réponse au lieu de : « distance » Euh... elle récupère la feuille récapitulative que nous lui avons fournie et répondra « de temps ». « De temps, de manière » au lieu de : « de lieu » « Intensité » au lieu de « distance » « Interrogatif » au lieu de « opposition »
Remplacer l'expression « <i>mettre à l'essai</i> » par essayer par exemple, ensuite avec le verbe « <i>avoir</i> »	Réponses d'Élisabeth
<i>Mettre à nu</i> c'est... Il « <i>a eu</i> » le premier prix Le père Noël « <i>aura</i> » euh... un... euh costume de circonstance « <i>A le record</i> » « <i>Avoir une bonne santé</i> », voilà la réussite de la vie. « <i>Ait la peine</i> » « <i>A pris sa retraite</i> »	« <i>*nudifier</i> » au lieu de « dénuder » Euh... (pas de réponse) au lieu de « a obtenu/ gagné » « <i>Inaugurera</i> » au lieu de « <i>portera</i> » ou « <i>se vêtira de</i> » Euh... c'est pas inaugure. K « <i>détient</i> » « <i>Détenir</i> » « <i>tenir</i> » au lieu de : « <i>jouir</i> », « <i>profiter</i> » « <i>Ait la peine</i> » au lieu de : « <i>ressent</i> », « <i>éprouver</i> » Pas de réponse pour « <i>profite</i> »
- Ecoutez et dites, s'il s'agit de sons similaires ou différents.	Réponses d'Élisabeth
« <i>Yaourt et Yahoo</i> » [jauʁt] versus [jau] « <i>Bougie et bouilli</i> » [buʒi] versus [bujɪ] Ecoutez les semi-voyelles « <i>Boisson</i> »	« Pareil » au lieu de « différent » Pareil au lieu de : différent E. entend [sɔ̃] au lieu de [bwasɔ̃] son [w]

Pour cette leçon, nous avons travaillé sur un exercice qui consiste à écouter les étapes de préparation d'une recette. Élisabeth écoutait et disait ce qu'elle avait entendu. Il lui a fallu parfois plusieurs écoutes (jusqu'à quatre) mais elle a parfaitement réussi à nous retransmettre la recette (cf. II-2-Ch2-Tableau 6) :

II-2-Ch2-Tableau 6 : Synthèse générale des erreurs de la leçon du 19/05/2014	
Leçon du : 19/05/2014	
Temps des verbes	Réponses erronées d'Elisabeth
« <i>Écoutais</i> » On « <i>se croirait</i> »	« <i>Passé simple</i> » au lieu de « <i>imparfait</i> » « <i>Impératif</i> » au lieu de « <i>conditionnel présent</i> »

« Attendrons » Que « vous quittiez » « J'ai choisi » « J'aurais perdu » « Pleuvait » « Voudriez »	Pas de réponse – K donne la réponse « Futur » « Conditionnel passé » au lieu de « subjonctif Présent » « Passé simple » au lieu de « passé composé » « C'est passé... passé composé » au lieu de « Conditionnel présent » « passé simple » « au lieu d'imparfait » [un blanc] « Conditionnel présent »
Mettre les noms au pluriel [« x » ou « s »]	Réponses d'Élisabeth
Une erreur sur « landau »	Elle répond « x » au lieu de « s »

Le 26 mai 2014, nous avons travaillé sur les paronymes, des mots qui se ressemblent du point de vue de leur orthographe et de leur prononciation, mais ayant des sens différents. Élisabeth s'est aisément acquittée de cet exercice, lors de la compréhension fine. Aucune erreur relevée pour cet exercice qui concerne les termes suivants : *incident/ accident, maturation/ maturité, prolongation/ prolongement, chair/ chaire, chère, allocation/ allocution, habileté / habilité, allusion/ illusion, éventaire/ inventaire, blanchiment/ blanchissage/ blanchissement, effraction/infraction.*

Nous avons terminé la première partie de notre stage de 3 mois et demie.

Nous exposons maintenant, quelques erreurs intéressantes, observées lors de la deuxième partie de notre travail avec Élisabeth (cf. II-2-Ch2-Tableau 7) :

II-2-Ch2-Tableau 7 : Synthèse générale des exercices de la leçon du 30/10/2014	
Leçon du : 30/10/ 2014	Réponses d'Élisabeth
Exercices de substantivation	
« Dire » « Brûler » « Jeter »	« Dictée » au lieu de « les dire » « *Brulo » au lieu de « brûlure » Pas de réponse au lieu de « jet »
Exercice de définition des adverbes	Réponses d'Élisabeth
« Dessus » « Trop » « Dessous » « Puis » - Création d'adverbes à partir d'adjectif + suffixe ment, fait avec facilité, tout comme la transformation de phrases au passé composé.	« Quantité » au lieu de « position dans l'espace » « Question » au lieu de « quantité » Pas de réponse Pas de réponse
Leçon : 13/11/2014 1) Reconnaître, le mode du verbe conjugué l'indicatif ou au subjonctif :	Réponses d'Élisabeth
« On espérait que : vous ne seriez pas en retard ». « Nous sentons que le printemps arrive ». « Je souhaite que tu perçoives au plus vite tes loyers ». « Après avoir longuement hésité, il a décidé qu'il valait mieux vendre ». K : « Il a décidé » c'est quel temps ?	« Subjonctif » au lieu de « indicatif » « Subjonctif » au lieu de « indicatif » « Indicatif » au lieu de « subjonctif » « Subjonctif » au lieu de « indicatif »

	Euh... indicatif (deuxième réponse bonne)
Leçon du : 17/11/2014 Travail sur les verbes	Réponses d'Élisabeth
« <i>S'appuyant</i> » « <i>J'ai vu</i> » « <i>Nous aurons</i> » « <i>J'ai saisi</i> »	
Leçon du 04/12/2014 Exercice sur la perception fine du sens	Réponses d'Élisabeth
« <i>Calmer complètement ses désirs les plus fous</i> », assouvir, combler, contenter. « <i>Obliger strictement un soldat</i> », Forfaire, astreindre, inciter, contraindre. « <i>Voir nettement les couleurs de l'échantillonnage</i> », reconnaître, distinguer, percevoir ou discerner. « <i>Remuer vivement les ingrédients</i> », brasser, agiter, fouetter, battre. « <i>Juger favorablement un tableau</i> », admirer, évaluer, apprécier. « <i>Injurier violemment</i> », invectiver, insulter, menacer, critiquer. « <i>Regarder attentivement et longuement</i> », relooker, considérer, examiner, observer. « <i>Retirer provisoirement une arme à feu</i> », rendre, confisquer, s'emparer, saisir. « <i>Critiquer vigoureusement les élèves</i> », fustiger, réproucher, réprimander, blâmer « <i>Interdire formellement le tabac</i> », bannir, défendre, proscrire, prohiber	« <i>Combler</i> » au lieu de : « <i>assouvir</i> » « <i>Forfaire</i> » au lieu de : « <i>astreindre</i> » « <i>Percevoir</i> » au lieu de : « <i>distinguer</i> » « <i>Brasser</i> » au lieu de : « <i>agiter</i> » « <i>Admirer</i> » au lieu de : « <i>apprécier</i> » « <i>Critiquer</i> », « <i>insulter</i> », au lieu de « <i>invectiver</i> » « <i>Examiner</i> » au lieu d' « <i>observer</i> » « <i>Confisquer</i> », « <i>saisir</i> » « <i>Blâmer</i> » au lieu « <i>fustiger</i> » « <i>Prohiber</i> » au lieu de « <i>proscrire</i> »

5. Synthèse didactique et remédiate de l'observation des erreurs

Cette brève reprise synthétique des anomalies les plus caractéristiques du discours d'Élisabeth, grâce à cet ensemble de tableaux, rend compte de quelques points importants de notre conception du préceptorat et du *curriculum* afférent.

Sur un plan technique, pédagogique et didactique, le principe de base consiste à disposer d'une richesse de thèmes suffisante, en vue de varier les exercices sur le plan du vocabulaire, et éviter que la personne en remédiation cognitive et didactique – en l'occurrence Élisabeth – s'ennuie et, surtout, se sente infantilisée, dans une remédiation cognitive où elle réapprend à manier le langage : acquisition /apprentissage, ce qui, à l'origine, est destiné à l'enfant.

Élisabeth a donc choisi ce dont elle voulait parler et ce qu'elle voulait faire : nous étions dans un contexte d'interaction dialogique aussi symétrique que possible. Sa profession de professeur de français l'a amenée à demander des exercices de vocabulaire qui exploraient souvent la compréhension fine, et elle s'en acquittait bien. Cette remarque est intéressante

pour le linguiste didacticien ; elle l'est aussi pour le neuropsychologue qui, par ce type de remédiation cognitive, centrée sur le montage d'un *curriculum* didactique, adapté à la personne, à son âge d'abord, puis à ses centres d'intérêt personnels, éventuellement professionnels, et à son niveau en langue, dispose de moyens, aussi écologiques que possible, d'évaluer la compréhension et l'expression d'une personne atteinte de troubles du langage.

L'exemple d'Élisabeth est d'autant plus intéressant que, sub-agrammatique, elle a demandé précisément des exercices de grammaire, alors qu'elle est spécifiquement gênée dans leur maniement, compte tenu des séquelles de son aphasie. Autrement dit, elle a abordé ses difficultés, sans se sentir en échec, *a priori*, sa demande correspondant à ses motivations. Il nous a donc été possible de travailler en profondeur ce paradigme central du langage.

Il s'agit bien là d'un exemple, d'un cas : il n'existe aucune recette, c'est l'expertise du professionnel, la didacticienne des langues ici, qui permet de trouver de bonnes orientations pour la remédiation cognitive de la personne atteinte de troubles du langage. Disons simplement – et nous y reviendrons – que notre décision d'enrichir nos connaissances en linguistique et en didactique des langues d'un approfondissement de la neuropsychologie du langage, a été porteuse de solutions intéressantes. Le chapitre suivant continue dans ce sens.

II-B Chapitre 3 – Chiffres et interprétation pour 10 et les 47 leçon

1. Introduction

Le langage des sujets aphasiques étant particulier, il est intéressant d’approfondir nos analyses en chiffrant certaines données, afin de comprendre comment elles s’organisent. S’il est dit dans la littérature (*cf. infra*) que quels que soient les types de textes, littéraires ou non, scientifiques ou non, journalistiques, politiques, etc., à divers niveaux de langues, nous retrouvons environ 60 % de mots d’Henmon (*cf. Annexe 5 & CD Annexe 2*), il nous paraît intéressant de poser cette même question à propos du langage déjà bien réadapté d’Élisabeth.

2. Vocabulaires et grammaires, quelques éléments clés

Vers les années 1920, aux États-Unis, voit le jour un vocabulaire fermé, le « *Basic English* », créé pour être une langue universelle à base d’anglais (Ogden, 1928, 1937). Ces auteurs se sont inspirés de la philosophie du mathématicien Leibniz (« La Caractéristique Universelle »), dont l’objectif est de cerner la représentation des idées et leurs relations, à partir de signes ou caractères. La première version du *Basic English* paraît en 1928, avec un vocabulaire de 850 vocables (adjectifs, substantifs, les verbes sont remplacés par 18 formes qui indiquent des actions). Ces unités se combinent en une grammaire simplifiée qui a été testée pour la première fois en 1933, au Japon, à l’École navale. Nous évoquons cette grammaire simplifiée, car elle présente des analogies avec les stratégies de construction du langage chez l’enfant, de l’étranger et de l’aphasique agrammatique, justement (Jacquet-Andrieu, 2001).

Par la suite, ce concept qui conduisait à une communication assez artificielle a été abandonné et les premiers dictionnaires rendant compte de la fréquence dégressive des mots, pour le français, a vu le jour, avec Henmon (1924), à l’Université de Wisconsin (Madison), celui de Van Der Beke (1935) a été publié à New York. En France, à l’École normale supérieure de St-Cloud, les publications du CREDIF¹ sont apparues vers la fin des années 50 du XX^e siècle (Français Fondamental)². Il comporte 1063 vocables, que nous allons utiliser pour notre analyse, en lien avec la liste des mots les plus fréquents, appelée « Liste des mots d’Henmon ».

¹ CREDIF : Centre de recherche et d’étude pour la diffusion du français.

² Une réédition, parue en 1956 de l’ouvrage, *L’Élaboration du français élémentaire*.

Les bases statistiques se fondent sur trois paramètres : a) la fréquence générale, dans le domaine de la langue orale ordinaire mais aussi dans des domaines particuliers (langues de spécialité : médecine, politique, textes littéraires) ; b) la répartition (le mot qui sera rencontré chez le même auteur 10 fois aura moins d'importance que celui rencontré 1 fois chez 5 auteurs) ; c) le vocabulaire concret comme « *fourchette* » qualifié de terme « *disponible* », bien que peu usité. En lien avec la neuropsychologie, ces informations concernent directement la cognition de la mémoire humaine. Nous présentons à la suite la Liste des mots d'Henmon qui comporte entre 69 à 90 unités : nous présentons la répartition catégorielle revue par Jacquet-Andrieu (2001). Elle propose l'entrée de 94 unités, ce qui permet d'y compter 3 substantifs, « chose » 88^e, « heure » 82^e, « jour », 84^e, liste sur laquelle nous baserons notre analyse (cf. II-B-Ch3-Tableau 1) :

II-B-Ch3-Tableau 1 : Grille des mots d'Henmon et leur rang		
Mots d'Henmon par catégories	N par catégories	Rang
Mots lexicaux	21	
Noms	3	
« Chose », « heure », « jour », « femme », « homme », « enfant »		
Adjectif qualificatif	1	
« Petit », « grand »		
Verbes auxiliaires	17	
« Aller », « arriver », « avoir », « croire », « dire », « devoir », « être », « faire », « falloir », « mettre », « pouvoir », « passer », « prendre », « savoir », « venir », « voir », « vouloir »		
Mots grammaticaux	69 (71 - 2 : cf. rem. 2)	
Articles	9	
« Le », « la », « l' », « les », « un », « une », « des », « du », « au »		
Adjectif déterminatif	1	
« Même » ¹		
Adjectifs indéfinis	2	
« Autre », « tout »		
Adjectif possessif	1	
« Mon »		
Adjectif démonstratif	1	
« Ce »		
Pronoms indéfinis	4	
« En », « on », « tout », « rien »		
Pronom possessif	1	
« Mon »		
Pronoms démonstratifs	2	
« Ce », « ça »		
Pronoms personnels	12	
« Je », « tu », « il(s) », « elle(s) », « nous », « vous », « me », « se », « le », « les », « moi »,		

1 W.A.C. Henmon analyse ensemble l'adjectif déterminatif et l'adverbe « *même* », d'où son 68^e rang. Même remarque pour « *en* » pronom et adverbe, 38^e rang.

« lui »		
Pronoms relatifs	2	
« Qui », « que »		
Prépositions	8	
« À », « avec », « dans », « de », « en », « par », « pour », « sur »,		
Adverbes	16	
« Ne », « pas », « bien », « plus » [<i>comparatif</i>], « beaucoup », « un peu » [<i>quantité</i>], « alors », « puis », « oui », « non », « très », « enfin », « même », « là », « en », « y »		
Conjonctions de coordination	3	
« Et », « mais », « ou »		
Conjonctions de subordination	5	
« Comme », « quand », « que », « parce que », « si » [<i>conditionnel</i>]		
Noms de nombre	2	
« Un », « deux »		
Interjections, exclamations	2	
« Ah », « oh »		

Selon Henmon, dans n'importe quel type de texte étudié, on retrouve 60 % de l'inventaire présenté ci-dessus. En Didactique des langues, ces unités sont dites les plus indispensables, comme base élémentaire d'une langue. Même si, souvent, ces éléments sont écartés des analyses de richesse lexicale (ils sont traités à part car considérés comme porteurs de peu d'informations sémantiques), ils constituent la charpente indispensable à la construction logico-fonctionnelle d'une langue où se forme le sens, et en aphasiologie, c'est une base importante.

Les linguistes-didacticiens, s'intéressent aux situations de communications naturelles. Galisson (1980)¹, linguiste lexicologue et didacticien du français, pour qui il est primordial de s'intéresser aux mots porteurs de sens, autrement dit, au *substrat sémantique* d'une langue, coulé dans son moule grammatical, l'inventaire d'Henmon est une base, sur laquelle il a élaboré une méthodologie qui implique l'apprenant et l'amène à réfléchir sur le sens des mots, afin qu'il crée son propre dictionnaire : *réflexion métalinguistique*.

En aphasiologie, cela peut aider le neuropsychologue chargé de la remédiation cognitive : a) d'évaluer l'état du vocabulaire, le substrat sémantique d'une langue (Saussure, 1907), pour la rééducation du *manque du mot*. b) les mots d'Henmon apportent de l'information sur le substrat fonctionnel de la langue, qu'ils structurent. Chez les sujets ordinaires et chez un certain nombre d'aphasiques, les mots d'Henmon occupent de 50 à 60 % du discours, avec une substance dite informative de 40 à 50 %. Cependant, cette proportion varie, en fonction des cas et nous verrons, à la lumière de notre étude, qu'elle n'est peut-être pas si fixe.

Le manque du mot associé à l'agrammatisme (ou difficulté de produire un énoncé correct,

¹ Galisson, R. *Des mots pour communiquer*, pp. 3-38, pour l'argumentation théorique, voir pp. 76-85, surtout.

grammaticalement) a une incidence sur le calcul de la fréquence des mots d’Henmon.

3. Exemple d’un échantillon comparatif du langage d’Élisabeth en chiffres

Comme nous l’avons vu plus haut, tout texte de tout type comporterait entre 50 et 60 % de mots d’Henmon, aussi nous sommes-nous posé la question, pour l’analyse du préceptorat de remédiation cognitive que nous avons mené avec Élisabeth.

Nous avons établi un premier échantillonnage sur dix leçons (dont 5 de celles étudiées plus haut). Le PR Colloc, co-directeur de notre thèse, a programmé un logiciel – le [*Colloc-Lexical-Extractor*, 2017] – qui nous a permis de prélever rapidement les mots d’Henmon, pour les 47 leçons (cf. Annexe 5 & CD Annexe 2, pour les 47 leçons). Notre inventaire des mots d’Henmon (MH) a été fixé, à partir de deux listes : la liste d’Henmon et celle que propose Jacquet-Andrieu (2001), à partir de la liste initiale de 70 unités, complétée d’une vingtaine de vocables pour éviter un rattrapage statistique qu’elle jugeait artificiel : morphèmes grammaticaux et lexicaux, les verbes étant accompagnés des formes conjuguées les plus courantes. Pour les 47 leçons, les mots d’Henmon (MH) ont été extraits à l’aide de ce logiciel. Concernant les dix leçons sélectionnées, dont les 6 ayant fait l’objet des premières analyses, les premiers pourcentages de MH sont les suivants (cf. II-B-Ch3-Tableau 2) : il montre leur répartition, dans les tours de parole d’Élisabeth et les nôtres (K). Nous constatons que les pourcentages d’emplois des deux interlocutrices est assez inférieur à la moyenne attendue (arrondie à 2 décimales), entre 40 % et 50 %, sauf pour les leçons 4 et 6 (cf. II-B-Ch3-Tableau 2 [E] & [K] :

II-B-Ch3-Tableau 2 [E]										
Totaux H / L / % MH	Extraction 1									
Total Henmon / leçon :	924	618	572	605	768	1638	1145	702	516	1285
Total mots / leçon :	1932	1710	1386	1129	1819	2865	2394	1505	1132	2567
% Henmon :	47,82	36,14	41,26	53,58	42,22	57,17	47,82	46,64	45,58	50,05

II-B-Ch3-Tableau 2 [K]										
Totaux H / L / % MH	Extraction II-B CH 3 Tableau 2 [K]									
Total Henmon / leçon :	1482	994	1275	865	1192	2052	1710	1011	1024	1490
Total mots / leçon :	2688	2349	2675	1632	2438	3823	3284	1934	1938	2960
% Henmon :	55,13	42,31	47,66	53,00	48,89	53,67	52,07	52,27	52,83	50,33

En outre, les deux locutrices n’utilisent pas tout l’inventaire : Élisabeth utilise 66, unités, soit presque les 3/4, et K, avec 75 MH, en utilise les 4/5 (cf. II-B-Ch3-Tableau 3).

Ces pourcentages, sont relativement comparables, surtout dans les trois dernières leçons, ce qui montre qu'une certaine symétrie des interactions s'instaure déjà, assez précocement, au fil des leçons, ce qui va dans le sens de notre conception du préceptorat, évoquée plus haut.

IdMH	MotH	libCath	II-B-Ch3-Tableau 2-A : Leçons 1 à 10 [E]									
			L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
1	à	PREP	11	3	5	12	0	17	35	15	12	20
2	ah	INTERJ	0	17	1	0	17	22	18	11	10	18
3	aller	VERBE	7	5	6	6	6	13	7	1	5	13
4	alors	ADV	0	0	0	0	2	4	0	0	1	0
5	arriver	VERBE	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0
6	au	ARTI	2	4	3	2	9	1	4	1	2	9
7	autre	ADJI	2	4	2	1	5	9	7	1	1	3
8	avec	PREP	4	1	3	5	11	11	11	1	3	4
9	avoir	VERBE	42	12	22	20	19	47	71	29	22	44
10	beaucoup	ADV	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
11	bien	ADV	12	4	3	6	4	14	6	5	1	9
12	ça	PROND	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	ce	ADJD	8	9	3	48	0	23	5	3	4	8
14	ce	PROND	4	1	3	0	0	18	3	2	0	5
15	chose	SUBST	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1
16	comme	CONJS	3	5	5	0	0	19	5	5	5	7
17	croire	VERBE	0	6	3	1	2	1	2	0	2	1
18	dans	PREP	2	5	2	2	2	9	3	2	2	7
19	de	PREP	15	7	11	13	32	26	17	17	20	19
20	des	ART	12	3	12	9	13	21	16	7	2	10
21	deux	CARD	4	1	2	12	8	8	14	16	1	4
22	devoir	VERBE	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
23	dire	VERBE	11	5	2	4	6	16	1	5	2	13
24	du	ARTI	5	5	15	10	7	11	2	4	4	10
25	elle	PRONP	4	8	2	3	1	12	6	2	5	34
26	en	PREP	7	8	5	6	5	14	32	9	2	5
27	en	PRONI	7	8	5	6	5	14	32	9	2	5
28	enfin	ADV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	et	CONJC	52	18	28	29	58	99	75	48	26	96
30	être	VERBE	24	19	10	56	24	50	26	15	23	26
31	faire	VERBE	7	5	7	3	5	22	8	13	3	9
32	falloir	VERBE	1	0	0	1	2	4	0	1	1	0
33	heure	SUBST	5	0	0	2	0	4	2	0	0	0
34	il	PRONP	20	7	8	4	13	19	11	21	18	12
35	je	PRONP	39	33	15	17	18	86	37	12	11	36
36	jour	SUBST	1	0	3	2	0	4	5	1	3	6
37	l'	ARTD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
38	la	ARTD	15	13	25	13	28	47	34	26	20	40
39	là	ADV	14	2	4	4	22	19	15	4	2	6

40	le	ARTD	58	31	19	22	31	66	29	43	23	78
41	le	PRONP	58	31	19	22	31	66	29	43	23	78
42	les	ARTD	12	6	33	28	23	48	38	23	27	47
43	les	PRONP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
44	lui	PRONP	2	0	0	1	1	0	2	1	0	1
45	mais	CONJC	29	18	20	13	20	35	27	12	16	43
46	me	PRONP	3	2	7	3	4	11	6	5	1	7
47	même	ADV	0	0	0	0	2	2	0	1	0	1
48	mettre	VERBE	1	3	1	1	5	5	0	1	1	4
49	moi	PRONP	6	3	1	4	2	21	5	0	1	6
50	mon	ADJP	8	2	1	1	4	11	1	6	7	6
51	ne	ADV	6	3	0	0	6	15	2	9	5	6
52	non	ADV	31	36	13	30	52	93	66	33	28	70
53	nous	PRONP	1	1	0	0	2	2	0	2	5	1
54	oh	INTERJ	1	3	1	0	1	4	10	4	2	5
55	on	PRONI	12	18	5	5	7	7	21	3	4	18
56	ou	CONJC	11	3	10	5	15	23	13	7	5	10
57	oui	ADV	86	58	72	45	52	110	102	44	42	113
58	par	PREP	2	0	0	0	1	4	1	4	3	7
59	parce que	CONJS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
60	pas	ADV	49	25	29	19	31	62	25	36	19	49
61	passer	VERBE	0	2	2	0	0	0	2	1	0	1
62	petit	ADJQ	13	2	7	6	5	15	18	7	1	6
63	plus	ADVC	3	6	2	1	2	13	7	7	0	8
64	pour	PREP	9	3	9	3	13	22	9	1	2	11
65	pouvoir	VERBE	9	4	8	0	10	13	4	8	6	8
66	prendre	VERBE	0	3	0	4	0	6	3	0	0	1
67	puis	ADV	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
68	quand	CONJS	0	0	2	0	1	5	0	1	1	2
69	que	CONJS	12	11	4	2	10	46	9	13	12	12
70	que	PRONR	12	11	4	1	9	46	9	13	12	12
71	qui	PRONR	9	12	7	6	6	7	18	7	6	10
72	rien	ADV	0	1	1	1	0	1	0	2	0	11
73	savoir	VERBE	7	1	2	3	6	19	5	5	2	15
74	se	PRON	2	3	2	2	1	2	3	2	1	2
75	si	CONJS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
76	sur	CONJS	3	0	1	0	2	5	5	2	1	1
77	te	PRONP	1	0	0	0	1	0	0	1	0	5
78	tout	ADJP	8	2	2	5	5	15	11	7	4	23
79	tout	PRONI	8	2	2	5	5	15	11	7	4	23
80	très	ADVC	1	2	1	3	8	4	8	1	4	10
81	tu	PRONP	8	1	3	0	3	8	0	2	1	2
82	un	ARTI	55	66	37	38	30	43	36	21	14	49
83	un	CARD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
84	peu	ADV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
85	une	ARTI	7	3	4	13	19	17	33	12	3	13
86	venir	VERBE	2	2	1	0	1	10	1	1	0	0
87	voir	VERBE	5	0	1	0	4	1	2	4	1	9

38	la	ARTD	29	26	41	16	59	50	50	23	29	33
39	là	ADV	11	9	5	3	10	9	18	5	6	6
40	le	ARTD	41	52	44	28	71	62	53	43	36	41
41	le	PRONP	41	52	44	28	71	62	53	43	36	41
42	les	ARTD	54	23	41	27	32	52	64	19	25	31
43	les	PRONP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
44	lui	PRONP	3	0	2	0	2	3	2	6	4	14
45	mais	CONJC	18	7	12	5	13	24	21	7	11	12
46	me	PRONP	11	10	4	4	7	8	11	5	6	11
47	même	ADV	2	0	5	1	2	14	2	3	3	3
48	mettre	VERBE	6	3	3	5	2	8	3	1	0	1
49	moi	PRONP	6	5	5	7	5	15	9	5	6	6
50	mon	ADJP	5	6	12	5	8	36	9	13	6	25
51	ne	ADV	17	19	12	6	11	48	16	15	17	30
52	non	ADV	9	4	6	8	6	9	4	3	5	11
53	nous	PRONP	9	7	12	22	3	15	5	15	13	7
54	oh	INTERJ	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0
55	on	PRONI	43	39	36	27	32	35	24	17	43	31
56	ou	CONJC	17	8	5	12	8	19	9	13	13	10
57	oui	ADV	30	52	33	14	17	47	25	22	21	24
58	par	PREP	6	1	2	2	4	5	10	6	7	3
59	parce que	CONJS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
60	pas	ADV	37	26	28	18	31	86	46	21	28	51
61	passer	VERBE	0	0	1	3	1	2	2	0	1	2
62	petit	ADJQ	15	5	4	1	3	13	9	2	1	9
63	plus	ADVC	12	11	14	5	22	16	9	7	7	13
64	pour	PREP	24	9	23	14	24	33	17	16	12	18
65	pouvoir	VERBE	13	12	13	5	7	17	11	4	12	12
66	prendre	VERBE	1	1	0	4	2	10	4	4	0	1
67	puis	ADV	3	0	2	4	1	1	0	1	3	5
68	quand	CONJS	7	1	8	2	2	11	15	0	11	8
69	que	CONJS	54	33	27	20	26	74	39	40	16	38
70	que	PRONR	54	33	27	16	24	74	39	40	16	38
71	qui	PRONR	5	7	13	9	8	21	19	10	15	11
72	rien	ADV	1	0	0	0	2	3	0	3	0	4
73	savoir	VERBE	3	1	3	4	2	8	5	2	6	5
74	se	PRON	8	2	12	3	10	17	10	8	10	6
75	si	CONJS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
76	sur	CONJS	6	6	12	7	6	3	13	10	10	4
77	te	PRONP	0	0	0	0	4	0	0	1	0	5
78	tout	ADJP	15	7	10	2	3	10	11	8	5	8
79	tout	PRONI	15	7	10	2	3	10	11	8	5	8
80	très	ADVC	11	6	3	16	12	7	11	16	10	8
81	tu	PRONP	0	2	2	0	4	9	1	2	0	2
82	un	ARTI	40	44	28	23	17	35	46	14	20	40
83	un	CARD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
84	peu	ADV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
85	une	ARTI	16	12	17	9	13	19	23	19	15	22

86	venir	VERBE	2	2	0	1	0	12	4	1	0	2
87	voir	VERBE	19	7	14	1	19	12	19	6	5	11
88	vouloir	VERBE	16	10	6	2	8	15	10	8	7	14
89	vous	PRONP	129	60	83	39	56	174	117	55	46	91
90	y	ADV	9	5	24	3	10	11	20	9	8	14
Total Henmon / leçon :			1482	994	1275	865	1192	2052	1710	1011	1024	1490
Total mots / leçon :			2688	2349	2675	1632	2438	3823	3284	1934	1938	2960
% Henmon :			55,13	42,31	47,66	53,00	48,89	53,67	52,07	52,27	52,83	50,337

En regardant de plus près la distribution des mots d'Henmon (MH), pour la première leçon, par exemple, nous avons observé une certaine disparité des résultats (*cf.* II-B-Ch3-Tableau 3) : les rangs décroissants diffèrent, entre les deux locutrices et surtout, par rapport à l'inventaire des MH, ce qui nous a amenée à approfondir la question de la grammaire ; cela nous a paru d'autant plus pertinent qu'Élisabeth est sub-agrammatique (expression de Marie), évoquée plus haut.

Mots d'Henmon ordre α		Mots d'Henmon		E	E		K		
IdMH	MotH	idCatH	MH Rang	E : α		MH pour Rang	K : α		MH pour K : Rang
1	à	9	1 être	11	81	oui	28	125	vous
2	ah	48	2 avoir	10	58	un	2	60	les
3	aller	34	3 de	5	52	le	27	55	que
4	alors	22	4 je	0	52	le	4	55	que
5	arriver	79	5 il	0	45	et	0	54	avoir
6	au	39	6 ce	2	45	pas	11	45	on
7	autre	73	7 la	1	36	je	6	43	je
8	avec	57	8 pas	3	27	non	12	42	ce
9	avoir	2	9 à	26	26	avoir	54	41	Il
10	beaucoup	80	10 et	0	25	y	8	41	le
11	bien	35	11 le	9	24	mais	16	41	le
12	ça	15	12 on	0	23	être	0	40	un
13	ce	72	13 vous	6	18	il	42	38	être
14	ce	6	14 un	3	16	de	33	35	de
15	chose	88	15 ça	0	14	là	6	35	pas
16	comme	42	16 les	2	12	des	7	33	ce
17	croire	81	17 que	0	12	la	1	33	en
18	dans	31	18 ne	2	12	les	8	33	en
19	de	3	19 faire	16	12	on	35	30	et
20	des	25	20 qui	12	12	petit	13	30	faire
21	deux	74	21 oui	4	11	à	0	30	oui
22	devoir	90	22 alors	0	11	dire	0	28	à

23	dire	28	23	une	11	11	que	27	28	la
24	du	36	24	mais	4	11	que	12	27	aller
25	elle	26	25	des	2	10	ah	3	27	dire
26	en	27	26	elle	6	10	ou	33	25	pour
27	en	38	27	en	6	9	bien	33	19	voir
28	enfin	60	28	dire	0	9	pour	0	18	mais
29	et	10	29	y	45	9	qui	30	17	ou
30	être	1	30	pour	23	8	pouvoir	38	16	bien
31	faire	19	31	dans	7	8	tout	30	16	ne
32	falloir	59	32	me	1	8	tout	6	16	une
33	heure	82	33	se	5	7	faire	1	16	vouloir
34	il	5	34	aller	18	7	mon	41	15	tout
35	je	4	35	bien	36	7	savoir	43	15	tout
36	jour	84	36	du	0	6	ce	4	14	petit
37	l'	41	37	tu	0	6	en	0	13	des
38	la	7	38	en	12	6	en	28	13	pouvoir
39	là	40	39	au	14	6	moi	10	12	du
40	le	11	40	là	52	6	tu	41	12	me
41	le	63	41	l'	52	6	une	41	12	plus
42	les	16	42	comme	12	6	vouloir	60	12	pour
43	les	89	43	non	0	5	aller	0	11	au
44	lui	58	44	voir	2	5	heure	4	11	très
45	mais	24	45	savoir	24	5	ne	18	10	là
46	me	32	46	nous	3	4	deux	12	10	nous
47	même	68	47	puis	0	4	du	2	8	beaucoup
48	mettre	85	48	ah	1	4	vous	5	8	dans
49	moi	51	49	te	6	3	avec	7	8	non
50	mon	75	50	oh	7	3	ce	5	8	se
51	ne	18	51	moi	5	3	me	16	8	y
52	non	43	52	tout	27	3	plus	8	7	comme
53	nous	46	53	très	1	3	sur	10	7	moi
54	oh	50	54	que	0	3	voir	0	7	par
55	on	12	55	pouvoir	12	2	au	45	7	quand
56	ou	71	56	Parce que	10	2	comme	17	7	sur
57	oui	21	57	avec	81	2	dans	30	6	autre
58	par	61	58	lui	1	2	elle	7	6	chose
59	parce que	56	59	falloir	0	2	lui	0	6	falloir
60	pas	8	60	pas	45	2	se	35	5	mettre
61	passer	86	61	par	0	1	autre	0	5	mon
62	petit	65	62	quand	12	1	falloir	14	5	qui
63	plus	67	63	le	3	1	mettre	12	4	alors
64	pour	30	64	vouloir	9	1	nous	25	4	jour
65	pouvoir	55	65	petit	8	1	par	13	4	lui
66	prendre	77	66	si	0	1	très	1	3	elle
67	puis	47	67	plus	0	0	alors	3	3	puis
68	quand	62	68	même	0	0	arriver	7	3	savoir
69	que	17	69	sur	11	0	beaucoup	55	3	venir
70	que	54	70	un	11	0	ça	55	2	ah

71	qui	20	71	ou	9	0	chose	5	2	même
72	rien	83	72	ce	0	0	croire	1	1	croire
73	savoir	45	73	autre	7	0	devoir	3	1	heure
74	se	33	74	deux	2	0	enfin	8	1	prendre
75	si	66	75	mon	0	0	jour	0	1	rien
76	sur	69	76	venir	3	0	l'	7	0	arriver
77	te	49	77	prendre	0	0	les	0	0	ça
78	tout	52	78	tout	8	0	même	15	0	de
79	tout	78	79	arriver	8	0	oh	15	0	devoir
80	très	53	80	beaucoup	1	0	Parce que	11	0	enfin
81	tu	37	81	croire	6	0	passer	0	0	l'
82	un	14	82	heure	58	0	prendre	40	0	les
83	un	70	83	rien	0	0	puis	0	0	oh
84	[un] peu	87	84	jour	0	0	quand	0	0	passer
85	une	23	85	mettre	6	0	rien	16	0	[un] peu
86	venir	76	86	passer	0	0	si	3	0	si
87	voir	44	87	[un] peu	3	0	te	19	0	te
88	vouloir	64	88	chose	6	0	Un	16	0	tu
89	vous	13	89	les	4	0	[un] peu	125	0	un
90	y	29	90	devoir	25	0	venir	8	0	venir
							66 MH			75 MH

Pour approfondir cette question de la grammaire, il nous paraît intéressant de revenir sur quelques points théoriques et d'histoire.

4. Étude grammaticale : aspects théoriques

Quand les linguistes s'intéressent à l'agrammatisme, ils étudient la production des sujets qui omettent les morphèmes grammaticaux libres ou liés, les verbes, pronoms, propositions etc. Pour rendre compte de cette approche, nous allons proposer une reconstitution du discours d'Élisabeth, afin d'objectiver la nature des unités manquantes. Avant de commencer, nous allons faire un bref rappel de la signification du mot « *Grammaire* », puisque ce point est approfondi (*cf. supra*, II-Ch. 1).

Le concept de grammaire est très ancien. Dès le III^e, II^e, millénaire avant notre Ère, les traces babyloniennes et égyptiennes de la connaissance évoquent l'étude des langues et leur pédagogie. Quelques siècles plus tard, VI^e (avant J.C), en Inde, des grammaires voient le jour, celles des grands philosophes Platon et Aristote, au IV^e siècle (avant J.C.), puis la tradition arabe, vers le VIII^e siècle de notre Ère. La plus proche de nos jours est la grammaire latine, qui est à l'origine des conceptions actuelles du fonctionnement de nombreuses langues. Divers types de grammaires sont différenciables, suivant leur objectif.

4.1. Grammaire historique et Grammaire comparée

La première retrace les lois fonctionnelles d'une langue, la seconde expose celles de plusieurs langues et les compare dans leurs évolutions (diachronie), ou à un moment donné de leur vie (synchronie).

4.2. Grammaire structurale ou de reconnaissance

Le précurseur de la linguistique, F. de Saussure, a fondé les bases du structuralisme à la fin du XIX^e siècle, avec une publication posthume (1907). De nombreux linguistes l'ont suivi, définissant aussi diverses orientations, suivant l'approche qu'ils privilégient (Benveniste, 1966 ; Martinet, 1960 ; Hjelmslev, 1959 ; Jakobson, 1963, etc.) : la linguistique est appréhendée alors comme une discipline nouvelle. Selon la grammaire structurale une langue est une *structure*. La Langue¹ pour F. de Saussure est un vaste système de relations, composé d'unités de divers niveaux de complexité qui se lient entre elles et forment une structure différenciée en sous-structures.

Les anglo-saxons parlent de Béhaviorisme (Bloomfield, 1926), cette théorie étant rattachée au courant de la Psychologie fondé par Watson (1924). Le principe de base est la relation *Stimulus/réponse* ; autrement dit, la parole induit une réaction et incite l'interlocuteur à répondre. Lorsque l'on apprend à communiquer, on découvre les règles fonctionnelles de l'idiome que l'on pratique, à travers l'écoute, l'imitation, la consolidation, la régulation des règles. Et ce concept est généralement désigné sous l'expression *grammaire implicite*. La différence entre les deux écoles est que les béhavioristes s'orientent vers la psycholinguistique, tandis que dans l'École française, outre l'analyse structurale à partir de l'énoncé, ouvre la réflexion sur la notion de représentation, d'abstraction : ils développent la notion de reconnaissance, en lien avec la compréhension, ce qui, un peu plus tard, rejoindra le générativisme de Chomsky (1957, 1965) mais dans une approche plus sémantique (Greimas, 1966). Ces deux courants ont influencé la didactique des langues qui a intégré le béhaviorisme et la grammaire structurale, donnant naissance à plusieurs méthodes d'enseignement (audio-orale, structuro-globale), jusqu'en 1965, alors que parallèlement, la *grammaire générative et transformationnelle* de Chomsky (1957) commence à marquer profondément la linguistique moderne.

¹ La *Langue* au sens de Saussure (Système de signes) s'écrit avec une majuscule

4.3. Grammaire générative et transformationnelle ou de production

En 1957, Chomsky publie *Syntactic structures*, théorie redéveloppée et précisée en 1965, avec la parution de *Aspects of the Theory of Syntax / Aspects de la théorie syntaxique*. Il propose une théorie en appui sur l'idée que le langage est inné chez l'homme, au sens où il est équipé de structures qui lui permettent de développer son langage, sous-jacent à ce que sera sa langue maternelle (*Language Acquisition Disposition*, LAD). En d'autres termes, il s'agit d'une grammaire universelle que l'homme possède et qu'il active au cours de l'acquisition naturelle de sa langue maternelle. La base novatrice de cette grammaire concerne la distinction entre deux types de structures : structure profonde (SP) et structure de surface (SS). Le concept de Chomsky s'inspire des philosophes qui avancent l'idée que l'homme possède des « *conditions de possibilité d'existence du langage* ». Ce concept philosophique, permet d'inclure les sujets atteints de pathologies de la communication dans l'humanité douée de pensée qui s'exprime à travers le langage. Chez eux, effectivement, les possibilités sont bien là, mais suite à des causes génétiques, organiques, accidentelles, leur réalisation ou leur maintien est perturbé.

4.4. Grammaire et comportement

Quand on parle de grammaire, on pense immédiatement aux règles et à la norme qui peut être courante, populaire, régionale, soutenue, littéraire, politique, scientifique etc. Cependant, elle garde une valeur presque toujours *prescriptive*, dans ses emplois.

Plusieurs questions se posent alors. Quelle grammaire faut-il enseigner ? Dans quel contexte et pour quel public ? Et il faut dire que la *didactique des langues* a évolué et l'expression orale est devenue sa priorité, la *grammaire explicite* et *prescriptive* a donc cédé la place à la *grammaire implicite*. En didactique aujourd'hui, on s'intéresse aux apprenants et à leurs besoins spécifiques, mais également aux situations de communication. Ces points sont centraux en aphasiologie, comme nous tendons à le montrer tout au long de cette recherche. Nous pratiquons tous inconsciemment la *grammaire implicite*, en tant que locuteur d'une langue donnée. Une phrase se dit d'une façon et non pas d'une autre, afin qu'elle soit correcte selon la « *norme* ». Coseriu (1957) qui distingue le « *comment l'on dit* » du « *comment l'on doit dire* ». Pour Hjelmslev (1959), il s'agit de « l'Usage », le natif est le représentant de la règle d'usage, de la grammaire implicite, différente de la *grammaire explicite* qui renvoie aux règles linguistiques que l'on sait expliquer. Dans les stratégies d'Élisabeth, nous avons pu observer ces deux manifestations de la grammaire.

En résumé, toutes les grammaires se concentrent sur la phrase ou l'énoncé concrètement

exprimé, et tendent à expliquer les universaux linguistiques et le fonctionnement du langage.

Dans le contexte de l'aphasie et, plus précisément ici, de l'agrammatisme, ces indications sur la norme et la réflexion de Coseriu (1952) sur le « comment l'on dit » et non « comment l'on doit dire » sont tout-à-fait intéressantes, face au cas d'Élisabeth qui, en tant qu'aphasique, certes, mais aussi francisante et grammairienne, justement, se posait de nombreuses questions sur la grammaire et ses normes. C'est pourquoi nous reprenons ici quelques concepts qui, dans la suite de notre étude, nous permettront, de montrer comment, à partir de ses interrogations, nous avons mené les leçons consacrées à la grammaire.

5. Grammaire et sens du langage d'Élisabeth

Pour 6 leçons (dont 5 sont étudiées au point A de cette seconde partie), nous avons établi une partition des catégories grammaticales, d'abord en 21 classes, puis 9, sur les bases d'une logique binaire classique (SN + SV : on pose un objet avant d'en dire quelque chose), ce que corrobore notre développement théorique. Cela nous a amenée à distinguer les deux grandes catégories : N (SN, ce qui relève du nom) et V (Aux et/ou V, ce qui relève du prédicat). Puis, en complément, il y a ce qui relève de la complexité de la phrase (propositions relatives, conjonctives, etc.) et, enfin, ce qui a trait à la prosodie. Dans le paragraphe suivant, nous développons les neuf catégories issues du premier classement en 21. Le schéma se trouve au paragraphe 5.5, *infra*.

5.1. Catégorie du nom

Elle regroupe plusieurs sous-classes, distribuées de la façon suivante :

Catégorie 1 : le nom commun (le nom propre \notin à l'inventaire d'Henmon), le nom de nombre peut s'y inclure.

Catégorie 2 : Pron. Pers., il fonctionne comme un nom, surdéterminé, sur les plans sémantique et grammatical.

Catégorie 3 : qualifie le nom (Adj. qualif.).

Catégorie 4 : déterminant et ses formes : il détermine le nom (Adj. et Pron. ; il exclut le Pron. Pers. et l'adj. qualif. qui \in aux catégories 2 et 3, respectivement).

Catégorie 5 : la préposition qui précise encore le nom.

5.2. Catégories du verbe

Catégorie 6 : le verbe et les formes conjuguées avec un Aux (avoir ou être).

Catégorie 7 : l'Adv. qui qualifie le verbe (il est au verbe, ce que l'Adj est au nom).

5.3. Catégories de jonction

Catégorie 8 : jonction qui complexifie l'énoncé.

- a) Elle relie deux phrases (Conjonction de coordination) ;
- b) Elle enchâsse deux phrases l'une dans l'autre (b-1 au niveau du verbe : Conjonctions de subordination ; b-2 au niveau du nom : Pronom relatif).

5.4. Catégories prosodiques

Catégorie 9 : concerne les interjections et autres éléments du rythme verbal, en particulier l'hésitation [euh], chez le sujet aphasique qui souffre d'anomie.

5.5. Tableau récapitulatif des neuf catégories

À partir des 21 catégories initiales, le tableau ci-dessous (*cf.* II-B-CH 4-Tableau 5) détaille la conversion des données de 21 à 9 catégories, pour une sélection de dix leçons dont les dates sont les suivantes (*cf.* Tableau II-B-Ch4-Tableau 4) :

II-B-Ch4-Tableau 4 : Date des leçons									
L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
13/03/14	17/03/14	21/04/14	24/04/14	09/03/15	12/03/15	20/10/14	01/12/15	18/12/14	16/02/15

La partition est explicitée aux paragraphes 5.1 à 5.4 (II-B-CH3-Tableau 4). Et notre ensemble d'éléments d'analyse étant prêts, nous pouvons présenter les premiers résultats, sachant que sur les 47 leçons (*cf.* CD, Annexes 1, 2 & 5), bien d'autres observations pourront être proposées dans des travaux ultérieurs.

Notre propos étant essentiellement linguistique et didactique, en lien étroit avec la neuropsychologie rééducative (réadaptation de la cognition), notre objectif est de voir en quoi, les données chiffrées, que nous pourrions interpréter, ont un intérêt pour la didactique et la neuropsychologie de la rééducation cognitive : cœur de notre préceptorat auprès d'Élisabeth (*cf.* II-B-Ch3-Tableau 5).

II-B-Ch3-Tableau 5 : Réduction des 21 catégories de mots d'Henmon initiales, à 9			
idCatH	CatH	ACatH	ACatH
1	Nom (noms de nombres inclus)	Nom¹	Nom
1a	Nom commun	Nc	NnB
1b	Noms de nombre	Nnb	Adq
2	Adjectif Qualificatif	AdjQ	ADJ
3	Comprend 4 à 11 inclus du TABL1	Det	Art
3a	Article DEF et IND	Art	Det
3b	Adjectif déterminatif	AdjDET	Det
3c	Adjectif Indéfini	AdjIND	Det
3d	Adjectif possessif	AdjPoss	Det
3e	Adjectif démonstratif	AdjDem ²	Det
3f	Pronom indéfini	PrIndef	PRON
3g	Pronom Possessif	PrPoss	PRON
3h	Pronom Démonstratif	PrDem	PRON
4	Pronom Personnel	PrPers	PRON PERS
5	Préposition	Prep	PREP
6	Aux + Verbe	AuxV	Vax
7	Adverbe	Adv	ADV
8	Jonctions	Jonct	Jonct
8a	Pronom Relatif	PrRel	PR R
8b	Conjonction de coordination	ConjC	C CO
8c	Conjonction de subordination	ConjS	C SU
9	Interjections	Interj	ITJ
7a	Exclamation	Excl	Bon
7b	Hésitation (euh)	Euh³	euh

6. Résultats commentés

Comme nous l'avons écrit plus haut, pour l'ensemble des 10 leçons sélectionnées, le relevé des mots d'Henmon (90 unités) a été effectué (cf. CD Annexe 2), puis leur regroupement en 21 classes (cf. II-B-Ch3-Tableau 5, paragraphe 5.4).

6.1. Répartition des mots d'Henmon en 21 classes pour *Élisabeth & K*

Une première visualisation concerne la répartition des mots d'Henmon en 21 classes, dans 10 leçons du préceptorat entre *Élisabeth* et *K* (cf. II-B-Ch3-Tableaux 6 & 7) :

¹ Remarque : la catégorie désignation ne comporte pas le nom propre, situé hors de l'inventaire des mots d'Henmon.

² Démonstratif est abrégé en « démonst. » ou « Dém. ».

³ Après vérification, c'est « **euh** » qui marque l'hésitation, et non « **heu** » qui marque la surprise (j'ai corrigé sur les 47 leçons). Par convention, on peut le catégoriser directement Euh.

		II-B-Ch3-Tableau 6 : Répartition des MH pour Élisabeth									
LibCatH9	LibCatH21	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Det	ADJD	8	9	3	48	0	23	5	3	4	8
Det	ADJI	2	4	2	1	5	9	7	1	1	3
Det	ADJP	16	4	3	6	9	26	12	13	11	29
Adq	ADJQ	13	2	7	6	5	15	18	7	1	6
Adv	ADV	221	133	138	112	184	345	267	140	108	281
Adv	ADVC	4	8	3	4	10	17	15	8	4	18
Det	ART	12	3	12	9	13	21	16	7	2	10
Det	ARTD	85	50	77	63	82	161	101	92	70	165
Det	ARTI	69	78	59	63	65	72	75	38	23	81
Nom	CARD	4	1	2	12	8	8	14	16	1	4
Jonct	CONJC	92	39	58	47	93	157	115	67	47	149
Jonct	CONJS	18	16	12	2	13	75	19	21	19	22
Itj	INTERJ	1	20	2	0	18	26	28	15	12	23
Prp	PREP	50	27	35	41	64	103	108	49	44	73
PrPers	PRON	2	3	2	2	1	2	3	2	1	2
Det	PROND	4	1	3	0	0	18	3	2	0	5
Det	PRONI	27	28	12	16	17	36	64	19	10	46
PrPers	PRONP	146	100	61	59	76	252	106	96	68	187
Jonct	PRONR	21	23	11	7	15	53	27	20	18	22
Nom	SUBST	6	0	4	5	0	9	7	1	3	7
Vax	VERBE	123	69	66	102	90	210	135	85	69	144

		II-B-Ch3-Tableau 7 : Répartition des MH pour K									
LibCatH9	LibCatH21	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Det	ADJD	42	19	22	53	28	38	40	28	37	38
Det	ADJI	6	5	8	6	6	8	5	3	7	12
Det	ADJP	20	13	22	7	11	46	20	21	11	33
Adq	ADJQ	15	5	4	1	3	13	9	2	1	9
Adv	ADV	149	129	135	88	104	266	175	106	115	172
Adv	ADVC	23	17	17	21	34	23	20	23	17	21
Det	ART	14	7	28	26	24	23	38	17	14	21
Det	ARTD	124	101	126	71	162	164	167	85	90	105
Det	ARTI	79	79	68	43	56	92	84	53	50	95
Nom	CARD	0	6	5	4	5	11	3	8	3	2
Jonct	CONJC	62	41	59	52	60	105	78	43	59	79
Jonct	CONJS	75	47	60	33	43	99	75	52	45	58
Itj	INTERJ	0	3	0	0	1	9	12	5	2	4
Prp	PREP	144	77	139	74	155	194	210	93	94	163
PrPers	PRON	8	2	12	3	10	17	10	8	10	6
Det	PROND	33	13	18	14	23	27	26	17	30	22
Det	PRONI	91	56	62	41	46	75	61	38	62	63
PrPers	PRONP	287	182	235	123	210	410	311	200	174	277
Jonct	PRONR	59	40	40	25	32	95	58	50	31	49
Nom	SUBST	10	3	12	0	1	6	8	2	6	6
Vax	VERBE	241	149	203	180	178	331	300	157	166	255

À la lecture, quand nous avons tiré un graphique, il s'avère que les résultats étaient peu lisibles, ce qui nous a conduit à réduire le nombre de catégories, tout en restant cohérent, d'un point de vue grammatical et logique, dans notre découpage.

6.2. Répartition des mots d'Henmon en 9 classes pour Élisabeth & K

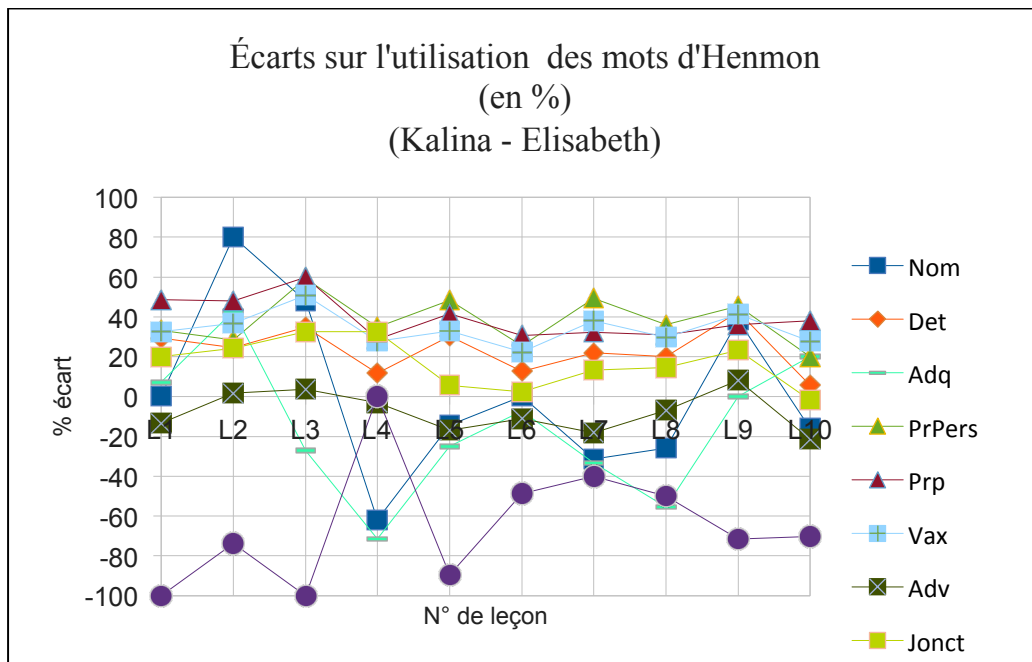
Cette seconde visualisation concerne la répartition des mots des MH en 9 classes, dans dix leçons du préceptorat de remédiation cognitive, entre Élisabeth et K (cf. II-B-Ch3 Tableaux 8 & 9, puis 10, une fusion des deux précédents) :

II-B-Ch3-Tableau 8 : Répartition des MH pour [E]										
LibCatH9	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Nom	10	1	6	17	8	17	21	17	4	11
Det	223	177	171	206	191	366	283	175	121	347
Adq	13	2	7	6	5	15	18	7	1	6
PrPers	148	103	63	61	77	254	109	98	69	189
Prp	50	27	35	41	64	103	108	49	44	73
Vax	123	69	66	102	90	210	135	85	69	144
Adv	225	141	141	116	194	362	282	148	112	299
Jonct	131	78	81	56	121	285	161	108	84	193
Itj	1	20	2	0	18	26	28	15	12	23

II-B-Ch3-Tableau 9 : Répartition des MH pour [K]										
LibCatH9	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Nom	10	9	17	4	6	17	11	10	9	8
Det	409	293	354	261	356	473	441	262	301	389
Adq	15	5	4	1	3	13	9	2	1	9
PrPers	295	184	247	126	220	427	321	208	184	283
Prp	144	77	139	74	155	194	210	93	94	163
Vax	241	149	203	180	178	331	300	157	166	255
Adv	172	146	152	109	138	289	195	129	132	193
Jonct	196	128	159	110	135	299	211	145	135	186
Itj	0	3	0	0	1	9	12	5	2	4

Globalement, les tableaux II-B Ch 3 Tableau 8 montrent qu'Élisabeth parle moins, elle emploie moins les prépositions, les pronoms personnels, les déterminants et surtout les verbes que K (II-B Ch 3 Tableau 9) et elle utilise plus souvent les interjections. L'interjection est tout à fait typique du manque du mot, elle vient le remplacer : c'est une façon de se donner du temps pour le retrouver. Ces observations étaient attendues, au vu des caractéristiques linguistiques de l'agrammatisme. En outre, les prépositions font souvent l'objet d'erreurs d'emploi, même chez les natifs. En traduction, par exemple, elles représentent une difficulté majeure car elles sont très ancrées dans l'idiomatisme des langues, leurs automatismes. Quant au verbe, il pose de sérieux problèmes de réadaptation, d'ailleurs, nous avons été amenée, à la demande d'Élisabeth, à lui proposer des exercices d'emploi des verbes et de réflexion à leur propos.

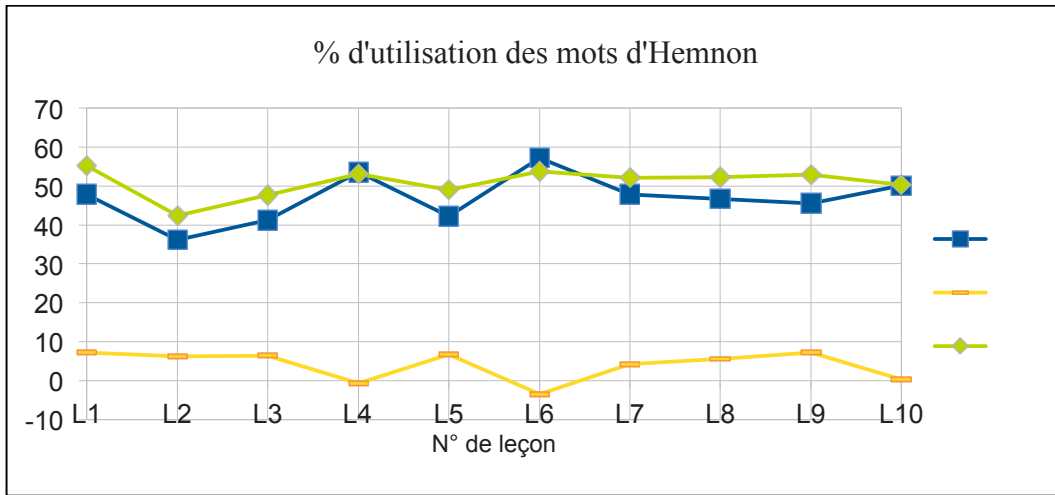
	II-B-Ch3-Tableau 10 : Répartition des MH pour Élisabeth & K									
LibCatH9	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Nom	0	80	47,82	-61,90	-14,28	0	-31,25	-25,92	38,46	-15,78
Det	29,43	24,68	34,85	11,77	30,16	12,75	21,82	19,90	42,65	5,70
Adq	7,14	42,85	-27,27	-71,42	-25	-7,14	-33,33	-55,55	0	20
PrPers	33,18	28,22	59,35	34,75	48,14	25,40	49,30	35,94	45,45	19,91
Prp	48,45	48,07	59,77	28,69	41,55	30,63	32,07	30,98	36,23	38,13
Vax	32,41	36,69	50,92	27,65	32,83	22,36	37,93	29,75	41,27	27,81
Adv	-13,35	1,74	3,75	-3,11	-16,86	-11,21	-18,23	-6,85	8,19	-21,54
Jonct	19,87	24,27	32,5	32,53	5,46	2,39	13,44	14,62	23,28	-1,84
Itj	-100	-73,91	-100	#####	-89,47	-48,57	-40	-50	-71,42	-70,37



II-B-Ch3-Graphique 1 : Répartition des MH pour Élisabeth & K

Globalement et proportionnellement, d'après les chiffres du premier graphique (II-B-Ch3-graphique 1), K utilise un peu plus de MH qu'Élisabeth, nous pouvons l'attribuer au fait qu'elle adapte spontanément son discours, le simplifie : c'est une stratégie cognitive classique, en didactique, la compréhension étant primordiale, pour la personne qui reçoit l'enseignement. Pour les leçons L1 à L7, le sens de variation des pourcentages est identique pour Kalina et Élisabeth, ce qui marque une adaptation mutuelle assez caractéristique, dès le début de la remédiation cognitive, les variations étant liées aussi à la durée des leçons. Au fil

de nos rencontres, Élisabeth s'est familiarisée, elle a parlé plus volontiers, ce qui peut expliquer l'inversion aux leçons 8 à 10, nous intervenions moins.



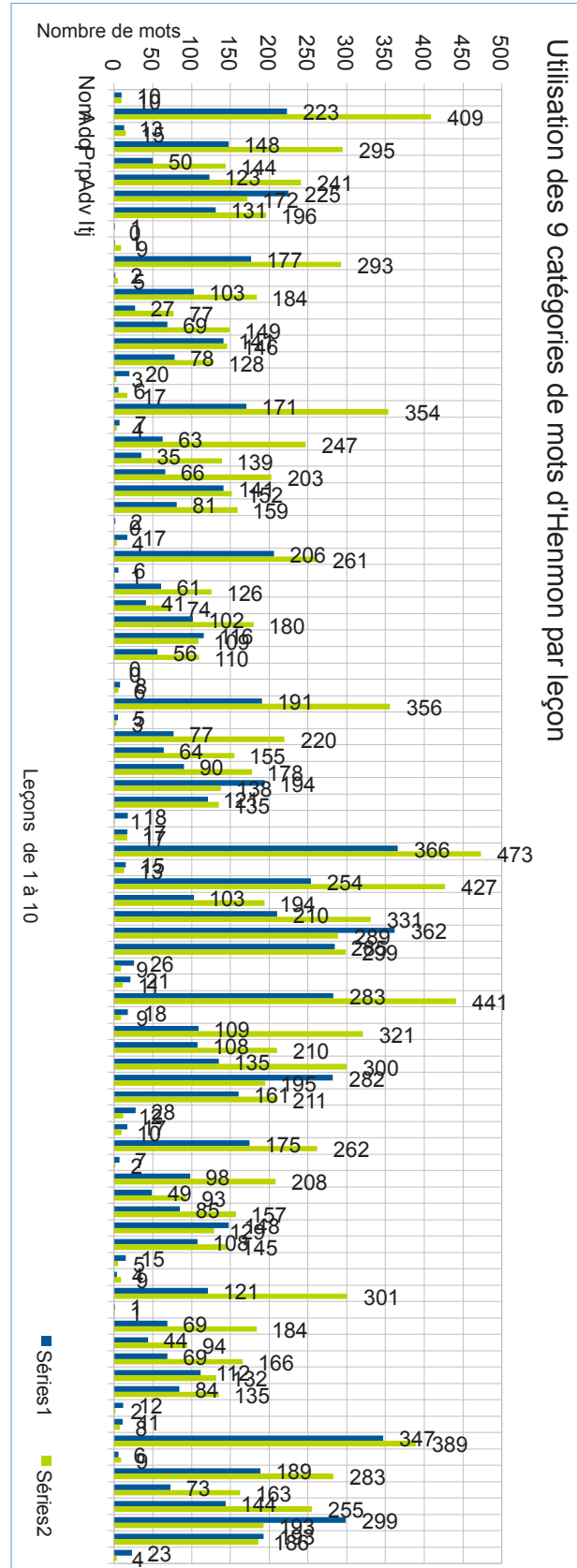
II-BCh3-Graphique 2 : Répartition des MH pour Élisabeth & K

À la leçon 1, les 2 interlocutrices ont utilisé autant de noms l'une que l'autre (10)

À la leçon 4, Élisabeth a utilisé plus de noms et d'adjectifs qualificatifs : il s'agissait d'une leçon assez descriptive qui portait sur la vie quotidienne et la cuisine.

À la leçon 10, on observe une diminution globale des écarts sur les trois dernières catégories, au détriment des adjectifs qualificatif

II-B-Ch3-Graphique 3 : Répartition des MH pour Élisabeth & K, sélection de 10 leçons



Ce dernier graphique montre des différences dans l'utilisation des mots d'Henmon, suivant les leçons, ce qui veut dire aussi qu'elles varient plus spécifiquement en fonction de la thématique abordée, pour une leçon donnée, sachant que le préceptorat est toujours fondé sur une interaction dialogique menée dans une symétrie aussi parfaite que possible. Autrement dit, K évite tout dirigisme didactique auprès d'Élisabeth, sinon pour les exercices de grammaire où cette dernière a besoin de poser des questions qui attendent une réponse de K. Dans les autres situations, K. fait en sorte qu'Élisabeth soit un locuteur « plein-actant » de l'interaction : nous proposons cette expression pour expliciter que, dans ce préceptorat, tout se passe comme si Élisabeth était autant précepteur que K. Cette donnée a une incidence sur nos conclusions finales.

7. Synthèse et perspectives

Au vu de cette analyse préliminaire de la distribution des mots des MH dits par Élisabeth et K, les résultats sont globalement conformes à nos attentes : la non utilisation ou faible utilisation des verbes et des pronoms, en particulier. Retrouver un sujet, à partir d'un pronom ou l'inverse, manière anaphorique de suivre la structuration du discours, les personnages d'un texte, etc. représente une vraie difficulté de grammaire, même pour un sujet exempt de troubles du langage, d'ailleurs.

Ces observations ont suscité notre curiosité : il serait utile de mener une étude plus approfondie des variations objectivées dans le graphique II-B-Ch3-Graphique 3, en particulier, pour une sélection de 10 leçons, voire l'ensemble des 47, en lien avec la thématique spécifique de chaque leçon, décidée à chaque fois, entre Élisabeth et nous-même, au fil de ce préceptorat de remédiation cognitive.

Enfin, concevoir les mots d'Henmon comme étant la structure de base d'une langue est largement reconnu. En revanche, les considérer comme pouvant éclairer des aspects fondamentaux de la structure thématique, c'est-à-dire, sémantique d'un récit l'est beaucoup moins, nous n'avons trouvé aucune étude allant dans ce sens. Le temps nous a manqué pour aller plus loin mais si le langage est d'abord « pensée » et sens, ce que corroborent bien des études sur les aphasies d'installation brutale, cette hypothèse s'avère plausible, voire, logique.

II-B Conclusion brève

Pour conclure sur le point B de cette seconde partie de thèse, nous sommes amenée à reprendre quelques éléments clés.

Cette étude concrète et descriptive du cas d'aphasie d'Élisabeth s'est donc déroulée en deux sections (A & B). Le point A était une reprise du corpus, après avoir entièrement décrypté l'enregistrement des 47 leçons du préceptorat que nous avons mené avec elle ($\approx 200\,000$ occurrences-mots) : nous avons son autorisation. Lors de notre premier entretien, nous avons fait connaissance, parlé de choses et autres, puis le préceptorat s'est naturellement instauré, à partir de notre seconde rencontre.

Le travail d'observation et d'analyse des cinq leçons de la section A de cette Partie II (II-A), nous a permis de mettre en place le matériau nécessaire à notre étude plus approfondie de la section II-B. Le décryptage des 47 leçons est le substrat du premier chapitre qui se résume en une chronologie de l'ensemble des thèmes abordés. Leur réelle variété était pour nous une condition essentielle du bon déroulement de ce préceptorat, le propos étant qu'Élisabeth s'y intéressât, dans la durée.

Au chapitre suivant, nous avons travaillé sur les erreurs : nous les avons repérées et classées. Comme chez l'ensemble des aphasiques, le manque du mot est dominant, bien compensé, cependant, car Élisabeth, professeur de français et d'espagnol, dispose d'une expertise pédagogique et didactique qui lui permet de travailler en profondeur sur la langue (fonction métalinguistique du langage) : grammaire, explication de mots, de textes, etc. Rappelons ici que ses troubles touchent essentiellement l'expression orale et que sa compréhension est bien préservée.

Le manque du mot étant le symptôme majeur, l'omission est l'erreur la mieux représentée ; viennent ensuite les formes verbales erronées – les verbes étant souvent dits à l'infinitif ou au participe passé –, les accords, etc. Bien naturellement, notre réflexion sur les erreurs nous a amenée à la notion de reconstitution que nous avons appliquée pour les six premières leçons (*cf.* Leçon 6 : Annexe 4). Après l'approche lexicale précédente, cette analyse nous a permis d'aborder des exemples de leçons de grammaire toujours menées de façon écologique,

sans conjugaisons serviles, par exemple.

Dans notre façon d'aborder le sens et la grammaire, dans un préceptorat de remédiation cognitive, il nous a paru intéressant de reprendre la question des catégories que nous qualifions ici de sémantico-grammaticales, logiques, *via*, une étude chiffrée des mots d'Henmon que sous-tend un bref développement théorique et historique, sur la grammaire. Nous avons d'abord travaillé sur une leçon, puis 6 et 10, en variant les paramètres d'analyse. Le relevé des MH a été fait sur les 47 leçons, ce qui nous donne un substrat d'études à poursuivre. Le point central de nos conclusions de cette seconde section est l'intérêt de se servir d'une catégorisation des classes grammaticales des MH, pour analyser la variété structurelle et sémantique de textes, alors que dans bien des études statistiques sur le langage et les langues, cet inventaire est écarté.

Conclusion générale

Conclusion générale

*Songe à tous les gens
Qui sont Dans la tourmente,
Qui sont dans l'amour fou,
Et qui croient que l'amour est là, songe...
Et l'amour est là !*

Élisabeth

Pourquoi avoir choisi d'écrire une thèse sur l'aphasie ?

L'on pourrait penser qu'un membre de notre famille en souffre ?

Cela ne s'explique pas d'emblée. Cependant, notre intérêt pour le langage et les langues est là, depuis longtemps ; nous aimons la langue française au point d'avoir voulu suivre tout notre cursus universitaire ici, et notre vie tourne autour du langage et des langues, avec l'interprétariat, en aide aux étrangers, au tribunal aussi et la traduction simultanée ou différée, orale et écrite donc.

Avoir la possibilité – mais aussi le privilège – d'écrire une thèse avec et pour une personne aphasique est difficile. Pour une linguiste didacticienne, faute d'être professionnelle de santé, l'objectif est ardu. D'ailleurs, nous avons rencontré plusieurs aphasiques et travaillé avec eux mais une seule opportunité s'est ouverte à nous de rencontrer une personne désireuse de réaliser cette étude avec nous.

Une fois le pied mis à l'étrier, la première impression est d'entrer dans un autre monde, nous qui parlons sans difficulté, nous nous trouvons soudain devant Élisabeth, souriante et avenante, assise dans son fauteuil roulant. Elle ne peut écrire que très difficilement, avec son hémiplégie droite, et elle cherche ses mots.

Nous avons rapidement compris que nous devrions entrer dans le domaine de la médecine, de la neurologie, d'une façon ou d'une autre. Nous y sommes entrée par la porte de la neuropsychologie, surtout qu'à Toulouse, ce domaine était développé, avec le laboratoire Jacques Lordat.

Telle est, brièvement présenté, notre parcours jusqu'à Élisabeth.

Les études de cas, en vogue au XIX^e siècle, ont pratiquement disparues dès la seconde moitié du XX^e et elles commencent à réapparaître aujourd'hui, avec le développement de l'imagerie cérébrale qui permet des observations d'un grand intérêt (Jacquet-Andrieu, 2001). Cette thèse a donc été conçue spécifiquement comme une étude de cas. Le côté médical de la question est à peine abordé. En revanche, après avoir posé les bases de la communication humaine, nous avons placé celles, descriptives, de l'aphasie et ses troubles associés. Ce chapitre comporte des références, parfois précises, à la neurologie (*cf.* Annexe 1) et à la neuropsychologie du langage mais également au développement du langage chez l'enfant (*cf.* Partie I, Chapitre 2), afin de bien cerner ce que nous souhaitons préciser : les fondements de la communication, l'expression et la compréhension orale, dans le cas étudié. Nombre de linguistes s'accordent aujourd'hui sur l'importance de la phylogenèse et de l'ontogenèse, pour comprendre les bases fonctionnelles de cette fonction cognitive supérieure.

Dès l'enfance, le langage peut être troublé mais dans le cas présent, il s'agit d'une adulte qui a perdu la parole, par accident vasculaire cérébral (AVC), et l'a retrouvée partiellement. À propos de l'aphasie, l'une des classifications les plus accessibles au linguiste est la classification neurolinguistique de Jakobson (1963). Et si sa conception de la perte de la parole, comme étant le chemin inverse de l'ontogenèse chez l'enfant, est très controversée aujourd'hui, ses propos sur les deux grandes familles d'aphasies, l'une touchant plus électivement l'expression (Broca) et l'autre la compréhension (Wernicke), reste vraie d'un point de vue neurolinguistique, descriptif. Nous avons donc décrit les troubles de l'expression et de la compréhension, bien que la compréhension soit plus difficile à évaluer que l'expression. Ensuite, plus scientifiquement, nous avons abordé la description neurologique de ce trouble du langage acquis et ses désordres spécifiques et parfois très électifs. Cette question d'un désordre électif est centrale en neuropsychologie car d'étonnantes dissociations peuvent apparaître : une personne peut être alexique, sans être agraphique, par exemple ou l'inverse. En outre, la neuropsychologie se fonde à la fois sur la neurologie et la psychologie, d'où, pour mieux comprendre les troubles associés à l'aphasie, la prise en compte de la perception auditive et visuelle, portes d'entrée du langage. En effet, le langage n'a pas seulement une dimension sémantico-grammaticale, ses aspects visuels (lecture et écriture) et phoniques (audition) jouent un rôle important dans la communication.

Par ailleurs, le langage, fonction cognitive supérieure, s'initie à partir des perceptions visuelles, auditives et kinesthésiques, son premier ancrage, et sur la mémoire et l'attention. La mémoire est un chapitre complexe, certes, mais il apporte des éléments intéressants, pour

mieux comprendre le langage normal et pathologique. Enfin, un autre élément important devait être abordé : celui de la conscience, sachant qu'en langage, une part de nos direns sont automatisés, comme bien d'autres fonctions cognitives comme la marche, la nage, etc.

C'est sur ces bases que nous avons fondé notre approche didactique, d'abord avec neufs patients que nous avons eu l'opportunité de rencontrer – quatre seulement pouvant travailler ont été détaillés en Partie I, Chapitre 3 –, puis avec Élisabeth.

Ce qui intéresse le plus les linguistes, ce sont les cas de pathologie où la récupération est relativement avancée, afin d'établir un *curriculum* de progression. Cependant, les personnes aphasiques qui ont déjà suivi de nombreuses séances d'orthophonie sont souvent réticentes à s'engager dans un programme de remédiation cognitive. Parmi plusieurs sujets ayant bien récupéré, seule Élisabeth a été volontaire. La même situation s'est présentée pour Marie (Jacquet-Andrieu, 2001). D'ailleurs, au vu de la complexité de ce cas d'aphasie mixte chez un sujet ambidextre, le neurologue ayant dirigé la thèse avait demandé une étude de cas unique.

Étudier plusieurs cas s'avère fort difficile car les différenciations interindividuelles sont plus marquées en pathologie qu'en communication normale, pour trois raisons essentielles : la localisation des lésions est fort diversifiée, montrant des tableaux cliniques contrastés et difficilement comparables. En second lieu, l'aphasie est vécue de façon très différente, selon les sujets, ce qui diversifie grandement les motivations. Enfin, l'étude de plusieurs cas aurait perdu en approfondissement.

Ce contexte nous a donc amenée à aborder la seconde partie de cette thèse, en nous fondant sur un bref historique de la didactique des langues et sur la présentation de quelques méthodes spécifiques, pour entrer dans l'étude du cas d'agrammatisme d'Élisabeth, la description des désordres s'appuyant sur notre développement théorique, neuro-psycholinguistique.

Elle est scindée en deux grandes sections que nous avons reprises dans la conclusion brève de cette deuxième partie, nous ne redéveloppons pas ici. En effet, nous voudrions conclure sur quelques points fondamentaux, à notre sens.

En premier lieu, nous précisons ici notre conception du préceptorat : le *curriculum* a été spécifiquement conçu pour Élisabeth, il est nécessaire donc de disposer de connaissances approfondies en didactique. Les 47 leçons ont été préparées à l'avance, les thèmes étant choisis ensemble. Notre approche de l'expression orale agrammatique nous a amenée au principe de reconstitution, développé par Jacquet-Andrieu (2001).

Dans toute la mesure du possible, nous avons cherché à mettre en place une relation dialogique aussi symétrique que possible et il semble que nous soyons parvenue à une relation dialogique proche de la symétrie, si l'on en juge par certains résultats du chiffrage des mots d'Henmon et leur interprétation. Quand les deux locutrices sont dans une organisation à peu près similaire de leur langage, objectivée par une répartition catégorielle comparable, nous pouvons suggérer, effectivement, qu'il existe une symétrie de cet ordre. Enfin, nous disposons aussi d'un échantillon de langage d'Élisabeth d'avant son AVC. Il s'avère que nous effectuons des analyses d'erreurs bien exigeantes, par rapport à nos imperfections. Elle s'était bien relue, dans cet écrit, tout comme Marie, dans l'étude de cas évoquée plus haut.

En cette fin de thèse, bien d'autres questions surgissent, plus générales ou plus précises que nous approfondirons. Par exemple, après l'étude des mots d'Henmon, pour laquelle certains calculs peuvent être poussés plus loin, c'est-à-dire sur les 47 leçons.

Par ailleurs, nous envisageons de mener une études plus précise des erreurs, par catégories et, concernant les verbes, une études précise de l'organisation des temps, modes et aspects, par rapport à l'agrammatisme d'Élisabeth, en nous reportant à la théorie de Guillaume (1964) et en analysant la répartition des affixes flexionnels et dérivationnels.

Une ouverture des plus intéressante à proposer concerne les langues elles-mêmes et les quatre grands types : isolantes¹, agglutinantes², flexionnelles³ et polysynthétiques⁴, catégorie introduite par Humboldt *et al* (1836)⁵. La question principale portant, en particulier, sur les langues isolantes : comment l'agrammatisme s'y manifeste-t-il ?

¹ *Langue isolante* : le chinois (les mots sont invariables).

² *Langue agglutinante* : le peul et le bambara parlés au Mali, le créole haïtien (juxtapositions de morphèmes).

³ *Langues flexionnelles* : le français, l'espagnol, etc. (les langues romanes), le polonais, le bulgare, etc. (langues slaves), l'arabe moderne ou littéraire (Egypte, Liban, Syrie, xxx)

⁴ *Langues polysynthétiques* : structures linguistiques dont les unités, sans autonomie formelle sont agglutinées sur un radical, dans un ordre strict).

⁵ Publication posthume, Humboldt étant décédé en 1835.

Bibliographie

1. Références générales

- Arnauld, A. et Lancelot, C. (1669/1660). *Grammaire générale et raisonnée*, préf. de M. Faucault, Paris, fac-simile publié à Paris.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Cannas, C., Durand, B., Demay, F. et Vinciguerra, M. (1992). *Dictionnaire Le Petit Larousse Compact en Couleurs*. Paris : Larousse.
- CECRL (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe / Unité des politiques linguistiques. www.coe.int/lang-CECR.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette. Conseil de l'Europe, 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Dictionnaire de Médecine Flammarion*. Préf. de J.-P. Grünfeld. Paris : Flammarion (5^e éd./2^e Tir, 1^e éd. 1975).
- Dubois, J. (1969). *Grammaire structurale du français : la phrase et les transformations*. Paris : Larousse.
- Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Dubois, J. (1973). *La nouvelle grammaire du français*, avec René Lagane. Paris : Larousse (rééditée en 1988).
- Dubois, J., Giacomo, M. & Guespin, L. (1972). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, CH., Marcellesi, J-B., et Mével, J-P. (1994). *Larousse Trésor du français, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Ducrot, O. et Schaeffer, J.M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage*. Paris : Seuil.
- Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil
- Galisson, R. & Coste, D. Ed (1976). *Dictionnaire de Didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Garnier, M. Delamarre, V. et al (2012). *Dictionnaire illustré des termes de médecine* (31^e éd. rev. et aug.). Paris : Maloine.
- Gougenheim, G. (1958). *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris : Didier.
- Grand Larousse de la langue française* [édition hors commerce,... réservée clientèle Larousse). Paris : Larousse, 1982-1985.
- Guilbert, L. Lagane, R. et G. Niobey, G. Ed. (1975). *Grand Larousse de la langue française*, t. IV.
- Hertz, M. (1961). *Prisciani Grammatici Caesariensis Institutionum Grammaticarum Libri XVIII*, vol. 2, in Keil, H. (1855-1859), *Grammatici latini*, t. II et III, Leipzig (réimpr. Hildesheim, Georg Olms).
- Imbs, P. Éd. (1971). *Trésor de la langue française du XIX^e et du XX^e siècle (1789-1960)*. Paris : Ed. CNRS/Gallimard. *Le Trésor de la langue française informatisé (TLFI)*. <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.
- Littre, É. (1956-1957 & 1957-1958). *Dictionnaire de la langue française*. [Paris) : J.J. Paubert éd. (Vol. 1-4, 1956-1957)/[Paris) : Gallimard Hachette (Vol. 5-7, 1957-1958).
- Mazaleyrat, J. (1990). *Éléments de métrique française*. Paris : A Colin, pp. 109-114.
- Martinet, A. Ed (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier-CREDIF.
- Morier, H. (1989). *Dictionnaire de poésie et de rhétorique* (4^e éd. rev. et aug.). Paris : PUF.
- Péchion, D., Ouvrard, CH., Demay, F. et Demougouin, J. (1992), *Le petit Larousse*. Paris : Larousse.
- Salins, G.-D. de (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier.
- Salins, G.-D. (de) et Santomauro A. (1997). *Cours de grammaire française, activités niveaux 1&2*, Paris :

Didier/Hatier. Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Paris : Didier/Hatier.

Salins, G.-D. de (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier.

Zribi, G. et Poupée-Fontaine, D. (1996). *Dictionnaire du handicap Gérard*/ préf. de René Lenoir. Rennes : Éd. École nationale de la santé publique.

2. Œuvres

Aristote (1967). *Rhétorique*, livres I & II, traduit du grec ancien (avant 1453), par Médéric Dufour. Paris : Les Belles lettres. Coll. « Collection des universités de France », 135 p. (les pages de texte étant doublées).

Aristote (IV^e siècle av J.-C.). « De la mémoire et de la réminiscence », in *Parva Naturalia*, (1951), trad. Fr J. Tricot, Paris : Librairie Philosophique Vrin.

Ascham, R. (1571). *The scholemaster or plaine and perfite way of teaching children, to vnderstand, write, and speake, the latin tong: but specially purposed for the priuate bringing vp of youth in Ientlemen and noble mens houses, and commodious also for all such, as haue forgot the Latin tong, and would, by them selues, without à scholemaster, in short time, and with small paines, recouer à sufficient habilitie, to vnderstand, write, and speake Latin*, At London, Printed by Iohn Daye...

Caxton, W. (1890/1483). *Caxton's Eneydos, 1490: Englisht from the French Liure des Eneydes, 1483*, ed. By the late W. [read M.] T. Culley... & F.J. Furnivall... with a sketch of the Old French Roman d'Enéas by Dr. Salverda de grave. London : Pub. for the Early English Test society by N. Trübner & Co.

Comenius, J.A. (1952/1638). *La Grande Didactique/ ou l'art universel de tout enseigner à tous/Didactica magna*. Introd. et trad. par J.B Piobetta. Paris : PUF.

Érasme (1529). *De pueris statim ac liberaliter educandis*, Bâle : Froben, traduction en français : *Déclamation contenant la manière de bien instruire les enfants dès leur commencement, avec un petit traité de la civilité puérile, le tout translaté nouvellement de latin en français*, par P. Saliat, Paris, S. de Colines, (1537) ; réédité par B. Jolibert, (1990). Paris : Klincksieck.

Galien (1994). *Œuvres médicales*, trad. de Charles Daremberg, choix, présentation et notes par André Pichot. Paris : Gallimard, 1994.

Hippocrate (0460-0377 av. J.-C.). *Hippocratis*,... Octoginta volumina, quibus maxima ex parte annorum circiter duo millia latina caruit lingua, Graeci vero, Arabes et prisci nostri medici, plurimis tamen utilibus praetermissis, scripta sua illustrarunt, nunc tandem per M. Fabium Calvum,... latinitate donata... ac nunc primum in lucem aedita... [Hippocratis vita de Sorani historiis. Thessali, Hippocratis filii, oratio habita in senatu atheniensi. Aphricanus de medelarum ponderibus mensurisque. Balbus de asse.]/Trad. en latin par Marcus Fabius Calvus, Clément VII (Pape), éd. Scientifique. Romae, ex aedibus F. Minitii Calvi, 1525.

Hippocrate (1859-1864). *Hippocratis et aliorum medicorum veterum reliquiae*..., Trad. de Franciscus Zacharias Ermerins. Utrecht, Trajecti ad Rhenum, 3 vol. in-fol.

Hippocrate (1949). *The genuine Works of Hoopcrated*/traduit en anglais par Francis Adams. London : Sydenham Society, 2 vol. Note : L'édition américaine du même traducteur fut publiée à New York à la William Wood & Company en 1891.

Humboldt, W. von ; Buschmann, J.K.E. (1836-39). *Über die Kawi-sprache auf der insel Java: nebst einer einleitung über die verschiedenheit des menschlichen sprachbaues und ihren einfluss auf die geistige entwicklung des menschengeschlechts*. Berlin: Druckerei der Königlichen akademie der wissenschaften (publi. posth.).

Kant, E. (1781). *Critique de la raison pure*. Riga : J.F. Hartknoch.

Kant, E. (1848/1785). *Critique de la raison pratique ; précédée des Fondements de la métaphysique des mœurs*. Trad. de J. Barni. Paris : Ladrance.

Kant, E. (1993/1785). *Fondements de la métaphysique des mœurs/Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Trad., notes et post. f. de Victor Delbos, préf. de Monique Castillo. Paris : Librairie générale française.

Kant, I. (1963). « Vorlesung über Pädagogik » [Cours sur la pédagogie] *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*, Bes, von Hans-Hermann Groothoff unter Mitw, Von Edgar Reimers. Paderborn : Schöningh.

Kant, I. (1963). *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung/Choix d'écrits sur l'éducation et ses fondements*, sous la dir. de H.H. Groothoof et E. Reimers. Paderborn : Schöningh.

Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.

Littre, É. (1839-1861). *Œuvres complètes d'Hippocrate*, traduction nouvelle avec le texte grec en regard, collationné sur les manuscrits et toutes les éditions ; accompagnée d'une introduction, de commentaires médicaux, de variantes et de notes philosophiques ; suivie d'une table générale des matières. Paris : J.-B. Baillière, 10 vol.

Locke, J. (1966). *Quelques pensées sur l'éducation/Trad. de Some thoughts concerning education [1693]*, par Gabriel Compayré. Paris : Vrin.

Locke, J. (1996). *Some thoughts concerning education [1693]. And Of the conduct of understanding*, edited with introd. And notes by Ruh W. Grant and Nathan Tarcov. Indianapolis (Ind.). Cambridge: Hackett Publishing Company.

Montaigne M. de (1950/1595). « De l'institution des enfants », in *Essais*, Livre premier, Chap. XXVI, pp. 176-212.

Montaigne, M. de (1950). *Essais*, texte établi et annoté par A. Thibaudet. Paris : Gallimard. Coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».

Montaigne, M. *Les Essais*, Livre I, chapitre XXV. Paris : Nelson éditeurs, p. 196-197.

Pascal, B. (1950/1670). « Pensées », in *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard. Coll. « Bibliothèque de la Pléiade », pp. 1081-1345.

Platon (1950/315 av. J.-C.). « La République », VII, in *Œuvres complètes*, I, trad. nouvelle et notes par Léon Robin. Paris : Gallimard. « Bibliothèque de la Pléiade », pp. 1101-1138.

Plutarque, (1972/72-126, après J.-C.), *Œuvres morales*, t. IX, Partie 1, Propos de table, livres I-III, texte établi et traduit par François Fuhrmann, Paris : Les Belles Lettres.

Plutarque (1978/72-126, après J.-C.), *Œuvres morales*, t. IX, Partie 2, Propos de table, livres IV-VI, texte établi et trad. par F. Fuhrmann, Paris : Les Belles Lettres.

Plutarque (1996/72-126, après J.-C.). *Œuvres morales*, t. IX, Partie 3, Propos de table, livres VII-IX, texte établi et trad. par F. Frazier, F. et J. Sirinelli, Paris : Les Belles Lettres.

Rabelais, F. (1534/ 2004). *Pantagruel, Gargantua*. Paris : Hatier

Rousseau, J.-J. (1959-95/1793, posthume). *Œuvres complètes*, 5 vol. Paris : Gallimard. « Bibliothèque de la Pléiade ».

Rousseau, J.J. (1762). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier.

Rousseau, J.J. (1781). *Essai sur l'origine des langues. Où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale*. Genève (Œuvres posthumes de J. J. Rousseau, tome III, pages 211-327, et dans les Traités sur la musique de J. J. Rousseau, pages 209 à 325).

Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Nagel.

3. Articles et ouvrages

Abano, P. [d'] (1985/1476). *Conciliator differentiarum philosophorum et medicorum* (Conciliateur des différences entre philosophes et médecins) (1310). Édition de Venise. Reproduction de l'édition 1565 par E. Riondato et L. Olivieri, Padoue, éd. Antenote, 1985.

Ajouraguera, J. et Hécaen, H. (1960). *Le cortex cérébral : étude neurpsycho-pathologique*. Paris : Masson.

Alajouanine et Lhermitte (1964). Essais d'introspection de l'aphasie (l'aphasie vue par les aphasiques). In *Revue Neurologique*, 110 : 609-621.

Alajouanine, Th. (1968). *L'aphasie et le langage pathologique*. Paris : J.-B. Baillière et fils.

Alajouanine, Th. et Thurel, R. (1936). *Les synsynésies*. Paris : Douin.

Alajouanine, Th., Lhermitte, F. (1960). *Les troubles des activités expressives du langage dans l'aphasie. Leurs relations avec les apraxies*. Paris: Masson.

- Alajouanine, Th., Lhermitte, F. (1964). Essais d'introspection de l'aphasie : l'aphasie vue par les aphasiques, *Revue Neurologique* 110 : 609-621.
- Alajouanine, Th., Lhermitte, F. & Ribaucourt-Ducarne, B de. (1960). Les alexies agnosiques et aphasiques, in *Les grandes activités du lobe occipital*. Paris : Masson, pp. 235-260.
- Alajouanine, Th., Ombredane, A. et Durand, M. (1939). *Le syndrome de désintégration phonétique dans l'aphasie*. Paris : Masson.
- Albert, M., Sparks, R. & Von Sockert, T. (1972). A case study of auditory agnosia: linguistic and non linguistic processing. *Cortex*, 8: 427-443.
- Albert, M.L., Sparks, R.W. & Helm, N.A. (1973). Melodic Intonation Therapy for Aphasia, in *Archives for Neurology*, 29: 130-131.
- Alexander, E. (1990). "Aphasia: the worm's view of philosophic patient and the medical establishment". *Diogenes*, 150.
- Arrivé, M. (2012). « 'Conscience de la langue' et inconscient chez Ferdinand de Saussure ». *Revue La célibataire*, 24 : 107-123.
- Atkinson, J. W. & Birch, D. (1970). *The dynamics of action*. New York: Wiley.
- Atkinson, J.W. & Litwin, G.H. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. In *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 60: 52-63.
- Atkinson, R. & Shiffrin, R. (1968). « Human memory: A proposed system and its control processes », in K.
- Aubin, G, Allain, P. (2006). Rééducation des syndromes frontaux. in P. Pradat-Diehl, P. Azouvi, V. Brun. *Fonctions exécutives et rééducation*. Paris : Masson, p. 85-93.
- Aubin, G, Allain, P. Le Gall, D. (2001). Évaluation et rééducation des syndromes dysexécutifs. *Rééducation orthophonique*, 208, 169-190.
- Auroux, S. (1989). *Histoire des idées linguistiques*, I, II, Liège : Mardaga.
- Auroux, S. (1996). *La philosophie du langage*. Paris : PUF.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words: the William James lectures delivered at Harvard university in 1955*. Cambridge : Harvard University Press.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Le Seuil.
- Averbach, E. & Coriel, A.S. (1961). Short-term memory in vision, in *Bell System Technical Journal*, 40: 309-328.
- Averback, S.H., Allard, T., Naeser, M., Alexander, M.P. & Albert, M.L. (1982). Pure word deafness analysis of a case with bilateral lesions and a defect at the prephonemic level, in *Brain*, 105: 201-300.
- Babinski, J. (1918). Anosognosie. In *Revue Neurologique*, 25 : 365-367.
- Bachmann, Ch., Lindenfeld, J. et Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier-CREDIF.
- Baddeley, A. (1993). *La Mémoire Humaine. Théories et Pratiques*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Baddeley, A., Lewis, V.J., Vallar, G. (1984). Exploring the articulatory loop. In *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36A: 233-252.
- Baddeley, A., Thomson, N., Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory, in *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 14: 575-589.
- Baillarger, J. (1890). *Recherches sur les maladies mentales*, t. 1. Paris: Masson.
- Baillarger, J.G.F. (2012/1845). Liste et analyse succincte des travaux anatomiques, physiologiques et pathologiques adressés à l'Académie royale de médecine (Édition électronique). Paris: BIU Santé.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system, in *American Journal of Physiology*, 84: 490-516.
- Barrier, G. (2010). *La communication non verbale. Comprendre les gestes : perception et signification*. Issy-Les-Moulineaux : ESF Éditeurs.

- Bastian, H.C. (1869). "On the various forms of loss of speech in cerebral disease", in *Brit and For Med-Chir. Rev.*, 43, 1869: 209-236; 470-492.
- Bastian, H.C. (1898). *A treatise on aphasia and other speech Defects*. London: Lewis.
- Bay, E. (1964). Principles of classification and their influence on our concepts of aphasia, in A.V.S. de Reuck & M. O'Connor (Eds), *Disorders of language*. Londres: Churchill.
- Bear, M.F., Connors, B.W. et Paradiso, M.A. (1997). *Neurosciences*. Trad. en français *Exploring the brain*, par André Nieoullon. Paris : Pradel.
- Bechtel, W. et Abrahamsen, A. (1993). *Le connexionnisme et l'esprit : introduction au traitement parallèle par réseaux*, trad. de Joëlle Proust. Paris : Éditions La Découverte.
- Benton et al. (1992). Gerstmann's syndrome, in *Arch Neurol.*, vol. 49, n° 5, 1992, p. 445-447.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, I et II. Paris : Gallimard.
- Berger, P. (1947). Méthodes des langues vivantes, Coup d'œil rétrospectif, *Pédagogie (Éducation et Culture)*. 2, févr. : 81-139.
- Bertuletti, L. (2012). *Impact d'une rééducation orthophonique des fonctions exécutives sur le langage oral chez le sujet aphasique*, mémoire en vue de l'obtention du Certificat de capacité d'orthophoniste. Université Victor Segalen, Bordeaux 2, Département d'orthophonie.
- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/CREDIF.
- Billières, M. (1987). *Le suivi des élèves en phonétique corrective*, RPA, pp. 82-83-84.
- Blanche-Benveniste, C. et eChervel, A. (1966). Recherche sur le syntagme substantif, in *Cahier de lexicologie*, IX (2) : 3-37.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : H. Holt.
- Bloomfield, L. (1955). *Linguistics and reading*. *Language learning*, 5 : 94-107.
- Blumstein S. & William, E.C. (1974). Hemispheric Processing of Intonation Contours, in *Cortex* 10/2: 146-158.
- Blumstein, S. & Goodglass, H. (1972). The perception of stress as a semantic cue in aphasia, in *J. Speech Hear. Res.*, 15: 800-806.
- Boller, E. & Green, E. (1972). Comprehension in severe aphasies. *Cortex*, 8: 382-94.
- Bollnow, O.F. (1954). Kant und die Pädagogik (Kant et la pédagogie), in *Westermanns pädagogische Beiträge* (Contributions de Westermann à la pédagogie), vol. 6, no 2, p. 49-55.
- Bonnin, A. Broussouloux, C. et Convard, J.-P. (1998). *Éthique et imagerie médicale, avec la collab. de Vincent Hazebroucq pour les aspects juridiques*. Paris : Masson.
- Boons, J.-P. (1985). *Préliminaires à la classification des verbes locatifs : les compléments de lieu, leurs critères, leurs valeurs aspectuelles*. *Linguisticae Investigationes* IX : 2, Amsterdam, Benjamins, p. 195-267.
- Bosquet-Frigout, M-F, Saget, D. et Jolibert, B. (1992). *La grande didactique ou L'art universel de tout enseigner à tous Jean Amos Comenius*. Paris : Klincksieck.
- Bouillaud, J.-B. (1825). *Traité clinique et physiologique de l'encéphale ou inflammation du cerveau et de ses suites...* Paris : J.-B. Baillière.
- Bouillaud, J.B. (1825a). *Recherches cliniques propres à démontrer que la perte de la parole correspond à la lésion des lobules antérieurs du cerveau et à confirmer l'opinion de M. Gall sur le siège de l'organe du langage articulé* (mémoire lu à l'Académie royale de médecine 21 février 1825). *Archives générales de médecine*, 8 : 25-45.
- Bouillaud, J.B. (1825b). *Traité clinique et physiologique de l'Encéphalite*. Paris : J.B. Baillière.
- Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.
- Braine, M.D.S. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phrase, *Language*, 39 (1): 1-14.
- Braine, M.D.S. (1965). On the basis of phrase structure: A reply to Bever, Fodor & Weksel. *Psychological review*, 72(6): 483-492.
- Briquel-Chatonnet, F. (2005). La Révolution de l'alphabet, in *Les Collections de l'Histoire* 29, p. 39.

- Broadbent, D. (1958). *Perception and Communication*. London: Pengamon Press.
- Broca, P. (1861). *Sur le siège de la faculté du langage articulé avec deux observations d'aphémie* (perte de parole). Paris : Masson.
- Broca, P. (1861). Sur le volume et la forme du cerveau suivant les individus et suivant les races (archives), I & II. *Bulletins de la société d'anthropologie*, séances du 21 mars au 2 mai 1861.
- Broca, P. (1863/1826). Remarques sur le siège, le diagnostic et la nature de l'aphémie. *Bulletin de la Société anatomique de Paris* (1826). Paris : Imp. De Moquet. 16 p., in-8.
- Brodmann, K. (1909). *Vergleichende Lokalisationslehre der Großhirnrinde in ihren Prinzipien dargestellt auf Grund des Zellenbaues*. Leipzig : J.-A. Barth.
- Brodmann, K. (1909). *Vergleichende lokalizationslehre in ihren Prinzipien dargestellt auf Grund des Zellenbaues*, Leipzig: Johann Ambrosius Barth Verlag.
- Bronckart, J.P (1977). *Théorie du langage. Une introduction critique*. Bruxelles : P. Mardaga.
- Brooks, N. (1960). *Language and Language learning: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace.
- Brown, J.A. (1958). Some tests of the decay theory of immediate memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 10: 12-21.
- Buitet-Sovilla. J. & Grosjean, F. (1997). *Contribution des tests en temps réel à l'étude de la compréhension auditive chez les aphasiques: à propos d'un cas*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66 : 167-183.
- Bullinger, A. (2004). *Le développement de l'enfant et ses avatars*. Toulouse : Érès.
- Byng, S. (1988). Sentence processing deficit: Theory and therapy, *Cognitive Neuropsychology*, 5(6): 629-676.
- Cadet, B. et Jacquet-Andrieu, A. (2012). Émotions, langage et prises de décision : un réseau cognitif, in *Holism and Health*, 6(1) : 26-32.
- Cadet, B. et Chasseigne, G. Ed. (2010). *Traitements de la complexité dans les sciences humaines*. Paris : Publibook.
- Cadet, B., Chasseigne, G. Giraudeau, C. et Smida, A. (2013). *Risque, risque et Décision*. Paris : Éditions Publibook.
- Calvet, J-L. (1996). *Histoire de l'écriture*, Saint-Amaud-Montrod : Plon.
- Calvet, L-J. (2011). *Il était une fois 7000 langues*. Paris : Fayard.
- Cambier, J. et Verstichel, P. (1998). *Le cerveau réconcilié : précis de neurologie cognitive*, avec la collab. de L. Cohen, S. Dehaene, B. Lechevalier et al. Paris : Masson.
- Cambier, J., Masson, M., Dehen, H. et Masson, C. (2008). *Neurologie*. Issy-les-Moulineaux : Masson.
- Cambier, J. et Verstichel, P. (1998). *Le cerveau réconcilié. Précis de neurologie cognitive*. Paris : Masson.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, in *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Canale, M. & Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence, in A. Palmer, P. Groot & G. Trosper (Éds.). *The construct validation of test of communicative competence*, p. 31-36.
- Canguilhem, G. (2009/1943). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF (sa thèse de médecine, publiée en 1943 porte le titre : *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique*).
- Cannon, W.B. (1931). Again the James-Lange and the thalamic theories of emotion. *Psychological Review*, 38: 195-281.
- Caplan, B. (1987). Assessment of unilateral neglect: A new reading test, in *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 9: 359-364.
- Caramazza, A. (1984). The logic of neuropsychological research and the problem of patient classification in aphasia. *Brain and Language*, 21: 9-20.
- Caramazza, A. (1997). How many levels of processing are there in lexical access? *Cognitive Neuropsychology*, 14: 177-208.
- Caramazza, A., Micelli, G., Villa, G. et Romani, C. (1987). The role of the graphemic buffer spelling: Evidence from a case of acquired dysgraphia. *Cognition*, 26: 59-85.

- Caramazza, A., Papagno, C. & Ruml, W. (2000). The selective impairment of phonological processing in speech production, *Brain and Language*, 75: 428-50.
- Caramazza, E. & Ellis, A.E. (1990). Levels of representation co-ordinate frames, and unilateral neglect. in *Cognitive Neuropsychology*, 7: 391- 445.
- Cardebat, D, Nespoulous, J-L, Rigalleau, F. *et al* (2000). Symptomatologie de l'expression et de la compréhension orale dans les troubles du langage acquis, in P. Auzou, D. Cardebat, J. Lambert *et al*, ch. 4 : langage et parole, in F. Eustache *et al*, *Traité de neuropsychologie clinique*. Paris ; Bruxelles : De Boeck, p. 443-473.
- Cardu, B. (1996). *Neuropsychologie du cerveau : relations catégorielles cerveau-pensée*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Carlomagno, S. (1999). L'impact de la théorie pragmatique sur l'évaluation et la rééducation des troubles de la communication des sujets aphasiques, in *La rééducation en neuropsychologie : études de cas*. Marseille : Solal, pp. 117-24.
- Cassirer, E. (1929). Pathologie de la conscience symbolique. Le problème du symbole dans l'histoire de la théorie de l'aphasie, in *Journal de Psychologie*, p. 229-239, 523-567.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Cattell, J. (1885). Ueber die Zeit des Erkennung und Benennung von Schriftzeichen, Bildern und Farben, in *Philosophische Studien*, 2: 635-650.
- Champillon, J.F. (1933). *Lettres écrites d'Égypte et de Nubie en 1828 / 1829*. Paris : Firmin Didot.
- Chanet, P. (1649). *Traité de l'esprit de l'homme et de ses fonctions*. Paris : chez la veuve Jean Camusat et Pierre Lepetit. M. DCXLIX.
- Chapireau, F. (1989). Conception du handicap par les médecins français depuis 1975, *Ann. Méd. Psychol*, 147-1 : 129-134.
- Charcot, J.M. et Bourneville, D.G. (1872-1873). *Leçons sur les maladies du système nerveux : faites à la Salpêtrière*, 2 vol. Paris : Delahaye.
- Charon, R. (2006). *Narrative medicine: honoring the stories of illness*. Oxford: Oxford University Press.
- Chartier, M. (1998). *Rendez-moi mes mots*. Isbergues : L'Ortho Édition.
- Chédru, F. & Gueschwind, N. (1972). Writing disturbances in acute confusional states. In *Neuropsychologia*, 10: 343-353.
- Chevrié-Muller, C., Narbona, J. (1996). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.
- Chomsky, N. (1956). Tree models for the description of language. *I.R.E. transaction of information theory*, 2 (2): 113-124.
- Chomsky, N. (1957). *Structures linguistiques*. Paris : Seuil.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Hague ; Paris : Mouton.
- Chomsky, N. (1965/1971). *Aspects de la théorie syntaxique* /Trad. de *Aspects of the Theory of Syntax*. Paris : Seuil
- Chomsky, N. (1970). *Le langage et la pensée*, Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Chomsky, N. (1979). L'approche linguistique, in M. Piattelli-Palmarini, *Théorie du langage. Théorie de l'apprentissage*, Centre Royaumont pour une science de l'homme. Paris : Seuil.
- Clerbault *et al* (1984). Une méthode de rééducation fonctionnelle des aphasiques : la P.A.C.E, *Rééducation Orthophonique*, 138.
- Closset, F. (1950). *Didactique des langues vivantes*. Bruxelles ; Paris : Didier.
- Cohen, R.M., Semple, W.E., Gross, M. Holcomb, H.J., Dowling, S.M. & Nordahl, T.E. (1988). Functional localization sustained attention, in *Neuropsychiatry, Neuropsychology and Behavioral Neurology*, 1: 3-20.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle, Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin/Masson.

- Colle, H.A., Welsh, A. (1976). Acoustic masking in primary memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 15: 17-31.
- Colloc, J. et Jacquet-Andrieu, A. (2013). Système d'aide à la décision clinique, appliqué à la prise en charge neuropsychologique des aphasiques par AVC, in Ch. Hervé *et al*, *Les systèmes informatisés complexes en santé. Banque de données, télémédecine : normes et enjeux éthiques*. Paris : Dalloz, p. 183-207.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.
- Corder, S.P. & Roulet, E. (1973). *Theoretical Linguistic Models in applied Linguistics*. 3rd AIMAV Seminar in collaboration with AILA, CILA and the Council of Europe (Neuchâtel, 5th-6th May 1972. Bruxelles: AIMAV/ Paris: Didier.
- Coseriu, E. (1952), *Sistema, Norma y Habla*. Montevideo : U. de la República.
- Coseriu, E. (1957). « Sobre el futuro romance », in *Revista brasileira de Filologia*, vol 3, t. 1.
- Coseriu, E. (1977). Sistema, norma y habla, in *Teoría del lenguaje y lingüística general* (1^e éd. 1952). Madrid : Gredos, pp. 11-113.
- Coseriu, E. (1977). *Système, norme et parole*/trad. de *Sistema, norma y habla* (3^e éd. 1973, 1^e éd. 1952), par A. Jacquet, présentation bilingue annotée. Mémoire de recherche, texte dactylographié. Lyon : U. Lyon 2.
- Coslett, H.B., Bowers, D. & Helman, K.L. (1987). Reduction in cerebral activation after right hemisphere stroke. *Neurology*, 37: 957-962.
- Cosnier, J. (2006). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.
- Coste, D. (1976). *Un niveau seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Coste, D. 1978). Lecture et compétence de communication, in *Le français dans le Monde*, 141. Paris : Larousse.
- Coste, D. et Ferenzci, V. (1971). *Méthodologies et moyens audiovisuels*, in Reboullet, A., sous la dir. de), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette, p. 135-154.
- Coulon, J. (1982). Les communications animales, in *Les voies du langage*. Paris : Dunod, pp. 182- 254.
- Courtillon, J. (2001). La mise en œuvre de la « grammaire du sens dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels, in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 122. Paris : Didier Erudition, p. 153-164.
- Craik, F.I.M. & Lockhart, L.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 671-684.
- Critchley, M. (1953). *The parietal lobes*. London: Amold.
- Crosson, B. (1992). *Subcortical functions in language and memory*. New York: Guilford, pp. 130-146.
- Damasio, A. (2017). *L'ordre étrange des choses. La vie, les sentiments et la fabrique de la culture*. Paris : O. Jacob.
- Damasio, A. (2010). *L'Autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, trad. de *Self Comes to Mind, Constructing the conscious brain*, par J-L. Fidel. Paris : O. Jacob.
- Damasio, A.R. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions/Looking for Spinoza : Joy, Sorrow and the feeling Brain*, trad. de l'anglais par J.-L. Fidel. Paris : O. Jacob.
- Damasio, A.R. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotion, conscience/The Feeling of What Happens*, trad. par C. Larssonneur et Cl. Tiercelin. Paris : O. Jacob.
- Damasio, AR. (1994). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions/Trad. fr. M. Blanc*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. et Damasio, H. (1992). Le cerveau et le langage, in *Pour la science* N° 181, novembre 1992, pp. 1-2.
- Damasio, H., Grabovski, T., Tranel, D., Hichwa, R.D. & Damasio, A.R. (1996). A neural basis for lexical retrieval, in *Nature*, 380: 499-505.
- Dantzer, R. (2002). *Les émotions* (1^e éd., 1988). Paris : PUF.
- Darley, FL., Aronson, AE. & Brown, JR. (1969). Differential diagnostic patterns of dysarthria, in *J. Speech Hear Res*, 12: 246-69.

- Darrigrand, B., Mazaux, J-M., Duteil, S., Koleck, M., Pradat-Diehl, P. (2000). Évaluer la communication de la personne aphasique dans la vie quotidienne, proposition d'une échelle de communication verbale, in J-M. Mazaux, V. Brun, J. Pélissier, Ed, *Aphasie, Rééducation et réadaptation des aphasies vasculaires*, Paris : Masson, pp. 88-94.
- Darwin, Ch. (1872). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Paris : Alain Brieux.
- Davis, GA. & Wilcox, MJ. (1981). Incorporating parameters natural conversation in aphasia treatment, in R. Chapey, Ed. *Language intervention strategies in adult aphasia*. Baltimore: Williams and Wilkins, pp. 169-93.
- Dax, G. (1836/1863). Observations tendant à prouver la coïncidence constante des dérangements de la parole avec une lésion de l'hémisphère gauche du cerveau. *Comptes rendus hebdomadaires des séances de l'Académie des Science*, Tome LXI (23 mars 1863).
- Dax, M. (1863). Observations tendant à prouver la coïncidence constante des dérangements de la parole avec une lésion de l'hémisphère gauche du cerveau, in *Compt. rend. hebdom. séan. l'Acad Scien*, 56: 536.
- De Renzi, E. & Spinnler, H. (1967). Impaired performance on color tasks in patients with hemispheric damage, in *Cortex* 3: 194- 216.
- Debyser, F. (1972a). Une difficulté spécifique de la langue de presse : la nominalisation, in *Français dans le Monde* 89 : 29-35.
- Debyser, F. (1972b). L'enseignement du F.L.E. au niveau 2, in *Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Deci, L.E. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-determination, in *Human Behavior*. New York, London: Plenum Press.
- Déjerine, J. (1891). Sur un cas de cécité verbale avec agraphie suivi d'autopsie. C.R. *Séances Mém. Soc. Biol.* 3 : 197-201.
- Déjerine, J. (1892). Contributions à l'étude anatomo-pathologique et clinique de différentes variétés de cécité verbale, in C.R. *Séances Mém. Soc. Biol.* 4 : 61-90.
- Déjerine, J. (1914). *Sémiologie des affections du système nerveux*. Paris : Masson, vol. 1.
- Déjerine, J.J. (1885). *Étude de l'aphasie dans les lésions de l'insula de Reil* (avec quatre figures), in *Revue de médecine*, t. V : (174)-191.
- Déjerine, J.J. (1907). *L'aphasie motrice et sa localisation corticale*. Paris : Delarue, 1907.
- Déjerine, J.J. (1919). *L'encéphale*. [Paris] : A. Thomas.
- Delacour, J. (2001). *Conscience et cerveau : la nouvelle frontière des neurosciences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Delacroix, H. (1934). *L'enfant et le langage*. Paris : Alcan.
- Delattre, D. (1963). "Quality in tape recording and voicing", in *Structural Drill and the Language Laboratory*. The Hague : Mouton & Co, p. 55-59.
- Dell, GS., Chang, F. & Griffin, ZM. (1999). Connectionist models of language production. Lexical access and grammatical encoding, in *Cognitive Science*, 23 : 517-542.
- Delorme, A., Fluckiger, M. (2003). *Perception et réalité*. Bruxelles : De Boeck.
- Démonet, J-F. et Puel, M. (1994). Aphasie et corrélats cérébraux des fonctions linguistiques », in X. Séron et M. Jeannerod, *Neuropsychologie humaine*. Liège : Mardaga, p. 337-359 et sq.
- Denis, M. (1992). *Un certain Comenius*. Paris : Publi-Sud, p. 23.
- Derouesne J., Séron, X., Lhermitte, F. (1975). Rééducation des patients atteints de lésions frontales, in *Revue neurologique*, 131 : 677-689.
- Descartes, R. (1681). *Principes de philosophie*. Strasbourg : FG. Levrault.
- Descartes, R. (1970). *Les passions de l'âme* (2^e éd. 1^e éd. 1955). Paris : Vrin.
- Detante, O. (2004). *Aphasie handicap score*, sous la dir. de Yves Samson. Thèse d'exercice. Paris, [S.I.] : [s.n.).
- Dewey, J. (1913/2004). *L'école et l'enfant*, trad. L. Pidoux, intro. E. Claparède, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. Paris : Éditions Fabert.

- Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant*, trad. L. Pidoux, introd. E. Claparède, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, /Paris : Éditions Fabert, p. 49.
- Dolch, J. (1965). *Lehrplan des Abendlandes: zweieinhalbjahrtausende seiner Geschichte* [Le plan d'étude de l'Occident. Deux mille cinq cents ans d'histoire]. Ratingen : A. Henn.
- Dubois, J. (1962). *Étude sur la dérivation suffixale en français moderne et contemporain*. Paris : Larousse.
- Dubois, J. (1977). De la Linguistique à la Neurolinguistique : 1939-1976, in *Langages*, vol. 11-47 : 3-38.
- Dubois, J. et Dubois-Charlier. F. (1970). *Éléments de linguistique française. Syntaxe*. Paris : Larousse.
- Ducarne de Ribaucourt, B. (1965). *Manuel. Test pour l'examen de l'aphasie : épreuves cliniques*. Paris : ECPA.
- Ducarne-de-Ribeaucourt, B. (1965). *Test pour l'examen de l'aphasie : épreuves cliniques*. Paris : Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- Ducrot, O. (1977). « Illocutoire et performatif », in *Linguistique et Sémiologie*, 4 : 17-54. Lyon : T. du CRLS.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Minuit, 241 p.
- Duncan Luce, R. (1986). Response Times : Their Role in *Inferring Elementary Mental Organization*, *Psychometrika*, New York : Oxford University Press, vol. 54, n° 3, pp. 542-545.
- Duus, P. (1998). *Diagnostic neurologique : les bases anatomiques*/Préf. de Rolf Hassler, ill. de G. Spitzer, trad. de la 6^e éd. all. par J.-P. Braun, rév. scientifique par G. Rodesch et Pierre Lasjaunias. Paris : De Boeck Université.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Leipzig: Duncker U. Humbot, pp. 10-169.
- Economo, C. von (1925). *Die Cytoarchitektonik der Hirnrinde des erwachsenen*. Wien/Berlin : J. Springer, XXXIX, 910 p. et Atlas de 112 planches.
- Economo, C. von (1927). *L'architecture cellulaire normale de l'écorce cérébrale*, éd. française de Ludo van Bogaert. Paris : Masson.
- Ekman, P. (1978). Facial Expression, in A.W. Siegman et S. Feldstein, *Nonverbal behavior and communication*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, p. 96-116.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions, in *Cognition and emotion*, 6: 169-200.
- Ekman, P., Levenson, R. & Friesen, W.V. (1983). Automatic nervous system activity distinguishes between emotions. *Science*, 221: 1210-1208.
- Ellis, A. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, A.W., Franklin, S. & Crerar, A. (1984). Cognitive neuropsychology and the remediation of disorders of spoken language, in G. Humphreys, J. Riddoch, Ed. (1984). *Cognitive Neuropsychology and Cognitive Rehabilitation*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, pp. 287 -315.
- Eustache, F., Lechevalier, B. (1993). *Langage et aphasie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Eustache, F., Lechevalier, B., Viader F. (2001). *Les méthodes de la neuropsychologie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Eustache, F., Lechevalier, B., Viader, F. et al (1990). Identification and discrimination disorders in auditory perception: a report on two cases, *Neuropsychologia*, 28(3), p. 257-270.
- Exner, S. (1881). *Untersuchungen über die Lokalisation der Funktionen in der Gehirnrinde des Menschen*. Viena: Wilhelm Braumüller.
- Farah, M.J. Peronnet, F. Weisberg, L.L., Monheit, M. (1989). Brain activity underlying mental imagery: Event-related potentials during mental image generation, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, 1: 302–316.
- Ferenczi, S. (2014/1932). *Journal clinique*/Trad. par l'équipe du Coq Héron, S. Achache-Wiznitzer, J. Dupont, S. Hommel et al, préf. de M. Balint, av. propos de J. Dupont, post-f. de P. Sabourin. Paris : Payot.
- Flourens, P., Gall, F.J. (1824). *Anatomie du système nerveux en général et du cerveau en particulier*. Extr. de la *Revue encyclopédique*. Septembre 1819, t. 3, p. 437-452 ; t. 5, 1820, p. 454-466. Paris : Imp. De Baudoïn Frères.
- Fodor, J.A. (1983). *La Modularité de l'esprit : essai sur la psychologie des facultés*. Paris : Éd. de Minuit.

- Fodor, J.A (1986). *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge (Mass): MIT Press (1^e éd. 1983).
- Foix, Ch. (1928). Aphasie. G.H. Roger, F. Widal et J.P. Teissier, *Nouveau traité de médecine*. Paris : Masson, pp. 135-213.
- Foix, Ch. et Hillemand, P. (1925). Les syndromes de la cérébrale antérieure. *Bull. et Mem. De la Soc. Des hôpitaux*, 41^e Ann. n° 10 : 389-398.
- Forest, D. (2005). *Histoire des aphasies. Une anatomie de l'expression*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Freud, S. (1891). *Zur auffassung der aphasien: eine kritische studie*. Leipzig et Vienne: F. Deuticke.
- Freud, S. (1915). Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort/Trad. de l'All. par le Dr. S. Jankélévitch en 1915, revue par l'auteur lui-même (réimpres. : *Essais de psychanalyse*. Paris : Éditions Payot, 1968, pp. 235 - 267.
- Freud, S. (1921). *Introduction à la psychanalyse*/trad. de l'allemand avec autorisation de l'auteur de *Vorlesungen zur einföhrung in die psychanalyse*, par D^r J. Jankélévitch. Paris : Payot, VIII.
- Freud, S. (1967/1923). *Psychopathologie de la vie quotidienne*/Trad. par S. Jankélévitch. Paris : Payot (1^e éd. 1923).
- Freud, S. (1983/1891). *Contribution à la conception des aphasies : une étude critique*/ trad. de *Zur Auffassung der Aphasien*, par Claude Van Reth (1^e éd. 1891). Paris : PUF.
- Frijda, NH. (1986). *The Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Frumolz, M. (1997). *Écriture et orthophonie*. Bern : P. Lang.
- Galisson R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- Gall, F. G. (1808). *Discours d'ouverture lu par M. le Docteur Gall à la première séance de son cours public sur la physiologie du cerveau*, le 15 janvier 1808, Paris : F. Didot.
- Gall, F.J. et Spurzheim, J.G. (1809). *Recherches sur le système nerveux en général, et sur celui du cerveau en particulier*, Mémoire : Institut de France, 14 mars 1808. Paris : Institut de France.
- Gauvenet, H. (1962). *Méthode audio-visuelle de français*, I. Ce cours a été réalisé selon les principes structuraux-globaux audio-visuels définis par P. Guberina et P. Rivenc. Paris : Didier
- Gauvenet, H. Guberina, P., Neuveu, P. et al (1962). *Méthode audio-visuelle de français*, I. Paris : Didier.
- Gauvenet, H., Guberina, P. Neveu, P. & al (1965). *Le français par la méthode audio-visuelle : grammaire*. Paris : Didier
- Genouvrier, E. & Peytard, J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse
- Gentilhomme, Y. (1985). *Essai d'approche microsystémique. Théorie et pratique : application dans le domaine des sciences du langage*. Berne : P. Lang.
- Gentilhomme, Y. (1995). « Enseignement raisonné des langues », in *Lucien Tesnière aujourd'hui*. Louvain-Paris : Peeters. pp. 375-382.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international
- Geschwind, N. (1965). *Disconnection syndrome in animal and man*. *Brain*, 88: 585-644.
- Geschwind, N. & Levitsky, W. (1968). Human brain left/right asymmetries in temporal speech region, in *Science* 161: 186-187.
- Gil, R. (1996). *Neuropsychologie*. Paris : Masson.
- Ginest, M-D. & Le Ny, J-F (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris : Dunod.
- Gladkij, A.V. et Mel Čuk, I.A. (1972). *Éléments de linguistique mathématique*/Trad. par J. Cohen et D. Hérault. Paris : Dunod.
- Godart, A. (1903). La lecture directe, Conférence pédagogique du 27 novembre 1902, *Revue de l'enseignement des Langues Vivantes*, 11, pp. 471-486.
- Goffman, E. et Kihm, A. (1974). *Les rites d'interaction*/trad. par A. Kihm. Paris: Éd. de Minuit.
- Goldin-Meadow, S. (1999). The role of the gesture in communication and thinking, in *Trends in Cognitive*

Sciences, 3: 419-429.

Goldstein, K. (1936). The significance of the frontal lobes for mental performances, in *J. Neurol. Psychopathol.*, Jul, 17(65):27-40.

Goldstein, K. (1942). *After effect of brain-injuries in war: their evaluation and treatment*. New York: Grune & Stratton.

Goldstein, K. (1948). *Language and language disturbances. Aphasic symptom complexes and their significance for medicine theory of language*. New York: Grune & Stratton.

Goodglass, H. Kaplan, E. & Baresi, B. (2001/1972). *The assesment of aphasia related disorders. Boston diagnostic aphasia examination*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins (1^o éd. 1972).

Gouberina, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale, in *Revue de phonétique appliquée*, I-1 : 35-64.

Gougenheim, G. (1938). *Système grammatical de la langue française*. Paris : d'Artray.

Gougenheim, G., Michéa R., Rivenc P., Sauvageot A. (1964). *L'élaboration du français fondamental*. Paris : Didier, DL 1964 (1^o éd., 1958).

Gouin, F. (1880). *Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Sandoz & Fischbacher.

Graf, P. & Schacter, D.L. (1985). Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic subjects, in *Journal of Experimental Psychology: Learning, in Memory and Cognition*, 11: 501-518.

Grave, R.E. (1997). The legacy of the Wernicke-Lichtheim model, in *J. Hid. Neurosci.* April-6(1)3-20.

Gravit, F.W. & Wadmann, A. (1963). *Structural Drill and the Language Laboratory*. La Hague: Mouton & Co.

Green, E. & Boller, F. (1974). Features of Auditory Comprehension in Severely impaired Aphasics, in *Cortex*, 10: 133-145.

Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.

Grice, H.P. (1979). Logique et conversation, in *Communications*, 30 (1): 57-72.

Grice, H.P. (1989). *Studies in the way of words*. London : Harvard University Press,

Grober, E. & Buschke, H. (2087). Genuine memory deficits in dementia, in *Dev. Neuropsychol*, 1987-3 :13-36.

Grosjean, F., Hirt, C., Monnin, P. et al (1997). *Élaboration d'une batterie de tests de compréhension orale en temps réel pour sujets aphasiques : les deux premières épreuves* ». *Revue de Neuropsychologie*, 7 (3), 313-335.

Grossman SP. (1979). The biology of motivation. *Ann Rev Psychol.*, 30: 209-42.

Grossman, M. & Koenig P. (2002). Neural representation of verb meaning an fMRI study, in *Hum Brain Mapp*, 15(2): 124-134.

Guainerio, A. (1481). *Opera medica*. Pavia: Antonius de Carcano.

Guberina, P. (1939), Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes. Théories générales et application au français, Zagreb : Epoha, 2^o éd.1954 (1^o éd. 1939).

Guberina, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale, *Revue de Phonétique Appliquée*, 1, p. 151.

Guberina, P. (1984). Bases théoriques de la méthode audiovisuelle structuro-globale (méthode Saint-Cloud – Zagreb), Une linguistique de la parole, pp. 85- 98, in D. Coste, (1945), *Aspect d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis. Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier.

Guenot, J. (1964). *Clefs pour les langues vivantes*. Paris : Seghers.

Guillaume, G. (1964). *Temps et verbe. Théorie des temps des modes et des aspects*. Paris : Presse de l'Université de Laval, p. 1-134.

Guillaume, P. (1927). Le développement des éléments formels dans le langage de l'enfant, in *Journal de psychologie*, 3 : 203- 229.

Guillaume, P. (1927). Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant, in *Journal de psychologie normale et pathologique* 14 : 1-25.

Gumperz, J. & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart et Winston.

- Habib, M. (1998). *Bases neurologiques des comportements*. Paris : Masson (3^e éd., 1^e éd. 1989).
- Hadar, U., Wenkert-Olenik, D., Krauss, R. & Soroker, N. (1998). Gesture and the processing of the speech: Neuropsychological evidence, in *Brain Lang*, 62: 107-26.
- Hatwell, Y. (1994). Transferts intermodaux et intégration intermodale, in M. Richelle, J. Requin et M. Robert (Ed.), *Traité de Psychologie Expérimentale* (pp. 543-584). Paris : Presses Universitaires de France.
- Head, H. (1915). Hughlings Jackson on aphasia kindred disorders of speech, in *Brain*, 38: 1-27.
- Head, H. (1926). *Aphasia and kindred disorders of speech*, I, II. Cambridge: CUP.
- Hebb, D.O. (1958). *Psychophysiology du comportement*. Paris : PUF.
- Hebb, D.O., Lambert, W.E. & Tucher, G.R. (1971). Language, thought and experience, in *The modern language journal*, 55: 212-222.
- Hécaen, H. (1983). *Les Gauchers*. Paris : P.U.F.
- Hécaen, H. et Angelergues R. (1965). *Pathologie du langage : l'aphasie*. Paris : Larousse.
- Hécaen, H. et Dubois, J. (1969). *La naissance de la neuropsychologie du langage (1825-1865)*. Paris : Flammarion.
- Heilman, K.M. Watson, R.T. & Valenstein, E. (1985). Neglect and related disorders, in K.M. Helman & E. Valenstein (Ed.), *Clinical Neuropsychology*. New York: Oxford University Press, pp. 243-293.
- Heilman, K.M. & Valenstein, E. (1972). Frontal lobe neglect in man. *Neurology*, 22: 660-664.
- Heim, J.L. Boe, L.J. Abry, C. (2002), La parole à la portée du conduit vocal de l'Homme de Neandertal. Nouvelles recherches, nouvelles perspectives. *CR Acad. Sc. Palevol*, 1, pp. 129-134.
- Helm, N. (1978). Criteria for Selecting Aphasia for Melodic Intonation Therapy. Paper presented at the *Meeting of the American Association for the Advancement of Science*. Washington, D.C., February 1978.
- Henmon, V. A. C. (1924). *A french word book based on a count of 400 000 running words*. Madison : Bureau of Educational Research of Wisconsin.
- Hervé, Ch. (2000). *Éthique politique et santé*. Paris : PUF.
- Hervé, Ch., Thomasma, D.C. et Weisstub, D.N. (2001). *Visions éthiques de la personne*. Paris : L'Harmattan.
- Heyberger, A. (1928). Jean Amos Comenius (Komansky). *Sa vie et son œuvre d'éducateur*, Paris : Librairie Ancienne Honoré Champion.
- Hjelsmlev, L. (1959-1971). *Essais linguistiques. Publiés par le Cercle linguistique de Copenhague à l'occasion du soixantième anniversaire de M. Louis Hjelmslev*. Copenhague : Nordisk sprog-og Kulturforlag.
- Hormann, H. (1971). *Introduction à la psycholinguistique*. Paris : Larousse.
- Hottois, G. & Pinsart, M.-G. (1993). *Jonas Hans, Nature et responsabilité*. Paris : Vrin.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford : OUP.
- Howes, D. et Geschwind, N. (1964). Quantitative studies of aphasic language, in *Ass. Res. Nerv. Ment. Dis.*, 42: 229-244.
- Hubel, D.H. (1971). Specificity of responses of cells in the visual cortex, *J. Psychiat. Res.*, vol. 8 : 301-107.
- Hubel, D.H. & Wiesel, T.N. (1970). The period of susceptibility to the physiological effects of unilateral eye closure in kittens, *J. Physiol*, 206 : 419-436.
- Husserl, E. (1931). *Méditations cartésiennes/Cartesianische Meditationen*, trad. par G. Peiffer et E. Levinas. Paris : A. Colin.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence, in *Sociolinguistics*, Pride and Holmes ed. Penguin-Books (Trad. en français, 1980).
- Jackson, J.H. (1915/1879). On affections of speech from disease of the brain (1879) et Notes on physiology and pathology of language, in *Brain*, XXXVIII : 107-120 et 48-58.
- Jackson, J. H. (1866). Notes on the physiology and pathology of language. *Brain*, 38: 48-58.
- Jackson, J.H. (1864a). On the study of diseases of the nervous system. A lecture delivered in June 1864, in *Clin*

Lect Rep by the Medical and Surgical Staff of the London Hospital, 1864a, 1: 146–58.

Jackson, J.H. (1864b). Loss of speech: its association with valvular disease of the heart, and with hemiplegia on the right side – defects of smell – defects of speech in chorea arterial regions in epilepsy. *Clin Lect Rep by the Medical and Surgical Staff of the London Hospital* 1864b, 1: 388-471.

Jackson, J.H. (1932). *Selected writings*, vol. 1 & 2. J. Taylor (Ed). London: Hodder and Stoughton.

Jacquard, J. (1997). *Petite philosophie à l'usage des non philosophes*. Paris : Calmann-Lévy.

Jacquet, A. (2002). Projet d'apprenant appliqué à l'écrit, in *Glossa*, n° 79, 3-2002 : 40-49.

Jacquet-Andrieu A. (2014). "The aphasic patient. Vulnerability and/or Exclusion", in *Culture, Medicine & Psychiatry*. 38(1): 60-76. New York: Springer.

Jacquet-Andrieu, A. (2003). Du concept au mot dit ou traduit, in *Bulag*, 28 : 97-113.

Jacquet-Andrieu, A. (2006). Les langues alphabétiques existent-elles vraiment ?, in *Bulag*, 31 : 75-88.

Jacquet-Andrieu, A. (2007a). Enfants/Adolescents cérébrolésés : 'Les langues et nous' », Actes du 4^e colloque international : *Du Bilan neuropsychologique aux démarches pédagogiques, 16-17 mars 2005*. Paris : CNEFEI, p. 193-197.

Jacquet-Andrieu, A. (2007c). Langage : fonction biologique et neuropsychologique hautement contrôlée », in *Bulag*, 32 : 211-230.

Jacquet-Andrieu, A. (2009). Diagnosis and Management of an Aphasic Patient in Emergencies: Trauma of war, Natural or Environmental disasters, etc., in *International Review Bulag*, 33: 127-132. <http://www.ismtcl.org/site/>

Jacquet-Andrieu, A. (2011). Approche systémique du langage et ses niveaux de conscience/*Systemic approach to language and its levels of consciousness*, 8^e Congrès de l'union européenne de systémique, Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles (ULB, Belgique), 19-22/10-2011 ; 2011, CD en ligne.

Jacquet-Andrieu, A. (2012). *Langage de l'homme. De l'étude pluridisciplinaire à l'action transdisciplinaire*. Saarbrücken : Presses académiques francophones (publication thèse d'HDR).

Jacquet-Andrieu, A. (2012b). « Aphasie et acalculie ». Perspectives neuro-psycholinguistiques sur l'aphasie / *NeuroPsychoLinguistic Perspectives on Aphasia*. Colloque international organisé par l'Unité de Recherche interdisciplinaire Octogone de l'Université Toulouse II-Le Mirail (France). Toulouse, 21-23 juin 2012. (Conf. sur le site :

Jacquet-Andrieu, A. (2013). Sujet/patient aphasique. Éthique pour un parcours de remédiation cognitive unitaire., in Bernard Cadet, Gérard Chasseigne, Caroline Girodeau et Ali Smida, Ed. Éthique, risque et décision. Paris : Publibook, pp. 205-224.

Jacquet-Andrieu, A. (2014c). Aspects du bilan neuropsychologique chez l'enfant et l'adolescent », in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*.

Jacquet-Andrieu, A. (2014a). The aphasic patient: Vulnerability and/or Exclusion, in *Culture Medicine and Psychiatry*, 38 : 60-76.

Jacquet-Andrieu, A. (2014b). *Quand la langue maternelle devient langue étrangère*, doctorat d'éthique médicale, Université Paris Descartes, Faculté de Droit (ED 262), 3 vol, 237-134-143 [pag. div.].

Jacquet-Andrieu, A. & Colloc, J. (2014a). From the Self-Awareness to the Consciousness of the "Speaking Subject"/ Du soi à la conscience de dire du « *sujet-parlant* », in D.M. Dubois & CHAOS, Ed, *International Journal of Computing Anticipatory Systems*, 28: 202-217.

Jacquet-Andrieu, A. & Colloc, J. (2014a). On How to define anticipation in the verbal flow/Comment définir l'anticipation dans le flux verbal, in D.M. Dubois & CHAOS Ed, *International Journal of Computing Anticipatory System*, 28 : 219-235.

Jacquet-Andrieu, A. et Turchet Ph. (2017). Aspects de la duplication en langage normal ou pathologique. Niveaux de conscience, in Repères-Dorif. *Autour du français : langues, cultures et plurilinguisme*, Revues.org., 16 p.

Jakobson, R. (1963). « Deux aspects du langage et deux types d'aphasies », in *Essais de Linguistique générale*, p. 43-67. (Traduit par A. Adler et N. Ruwet, cet essai est la seconde partie de : *Fundamentals of Language*, 1956.)

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Éd. de Minuit.

- Jakobson, R. et Hall, M. (1959). *Fundamentals of Language*. La Hage: Mouton & Co.
- James, W. (1884). *La théorie de l'émotion*/Trad. avec un introd. de J. Dumas, 1 vol. in-18. Paris : Alcan.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. London: Macmillan, 2 vol.
- Jeannerod, M. (1990). Traitement conscient et inconscient de l'information perceptive, in *Revue internationale de psychopathologie*, 1 : 13-34.
- Jenkins, J.J. & Palermo, D.S. (1971). Mediation process and the acquisition of the linguistic structure, in V. Bellugi & R. Brown (Ed.), *The acquisition of language*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Joanette, Y. (1986). Aphasie et pragmatique, in *Rééducation orthophonique*, 146 : 189-98.
- Joanette, Y. (1991). Incidence et profils des troubles de la communication verbale chez les cérébrólésés droits, in *Revue de neuropsychologie*, 1 : 3-27.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of reason imagination*, Chicago: University of Chicago Press.
- Jokic, C., Enot-Joyeux, F., Le Thiec, F. (1997). Rééducation des fonctions exécutives, in F. Eustache, J. Lambert, F. Viader, *Rééducation neuropsychologiques : historique, développements actuels et évaluation*. Bruxelles : De Boeck, p. 237-256.
- Joseph, P.A. (1998). Quand doit-on commencer la rééducation orthophonique chez l'hémiplégique aphasique ? Selon quelles modalités et pendant combien de temps ?, in *Ann Readapt Méd Phys*, 41 : 53-65.
- Jouanna, J. (1992). *Hippocrate*. Paris : Fayard.
- Kanz, H. (1993). "Emmanuel Kant", in *Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris : UNESCO, Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 3-4.
- Kaplun, A. H. (2012). *Sumer, une énigme non résolue ?* Genève : Éditions Slatkine, pp. 145-147, pp.161-162.
- Kenny, B. (1983). *Learning purpose and language use: H.G. Widdowson*. Oxford: OUP.
- Kinsbourg, M. (1977). Hémi-Neglect and hemisphere rivalry, in *Advances in Neurology*, 18: 41-49.
- Kintsch, W. & Dijk van, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production, in *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kleist, K. (1962). *Sensory Aphasia and Amusia*, vol.1, New York: Pergamon Press.
- Kohler, W. (1964). *La Psychologie de la forme*. Paris : Gallimard.
- Köhler, W. (1971). *Selected Papers* (éd. Mary Henle). New York: Liveright.
- Kusmaul, A. (1884). *Les troubles de la parole/Die Störungen der Sprache* (1876)/ trad. aug. de notes par le Dr. A. Rueff,... ; précédée d'une introduction par B. Ball. Paris : Baillière & Fils.
- Labrell, F. & Chasseigne, G. (2008). *Aspect du développement conceptuel et langagier*. Paris : Éditions Publibook, pp. 17-25.
- Lacan, J. (1975). À Jakobson », *Le séminaire de Jacques Lacan*, Livre XX, *Encore*, texte établi par Jacques-Alain Miller. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1981). *Le Séminaire de Jacques Lacan* [Livre III], *Les psychoses*, texte établi par J.-A. Miller. Paris : Seuil.
- Lado, R. (1990). *Linguistics across cultures: applied linguistics for languages teachers* (1^e éd., 1957). Ann Arbor (Mich): University of Michigan Press.
- Laffay, H. (1990). La personne handicapée et la société. *Informations CREAL, L-R*, 82 : 3-21.
- Lagane, R. (1971). *Livret méthodologique du Dictionnaire du Français contemporain*. Paris : Larousse.
- Lakoff, Y. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lambert, J. (2000). Approche cognitive des aphasies, in P. Auzou, D. Cardebat, J. Lambert, B. *et al*, Langage et parole in F. Eustache *et al*. *Traité de neuropsychologie clinique*. Paris ; Bruxelles : De Boeck, p. 486-503.
- Lamérand, R. (1969). *Théories d'enseignement programmé et laboratoires de langues*. Paris : Nathan.

- Lange, C. (1885/1895). *Les émotions, étude psycho-physiologique*/trad. I. Dumas. Paris : Alcan.
- Lantéri-laura, G. (1994). *Recherches psychiatriques : sur le langage*, I. Chilly-Mazarin : Éditions Sciences en Situation.
- Lanteri, A. (1995). *Restauration du langage aphasique*. Bruxelles : The Boeck Université.
- Lantéri, A. Ed. (1995). Aphasie amnésique de Pitres, in A. Lanteri, Ed. *Restauration du langage chez l'aphasique*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 139-145.
- Laplane, D. (1997). *La pensée d'outre mots : la pensée sans langage et la relation pensée-langage*. Le Plessis-Robinson : Synthélabo, pour le progrès de la connaissance.
- Latto, R. & Cowey, A. (1971). Visual field defects after frontal eye-field lesions in monkeys, in *Brain Research*, 30: 1-24.
- Laur, D. (1989). Sémantique du déplacement à travers une étude de verbes et de prépositions du français, *Cahiers de grammaire 14*, Toulouse - Le Mirail, ERSS, p. 67-84.
- Laureys, S. (2006). Pour la Science, in *Neurosciences*, n° 350 : 100.
- Lautrey, J. Ionescu, S. et Blanchet, A. (2006). *Psychologie du développement et psychologie différentielle*. Paris : PUF.
- Lavorel, P.-M. (1980). *Aspects de la performance linguistique : contribution neurolinguistique et psycholinguistique à l'analyse des systèmes langagiers*, sous la dir. de Michel Le Guern, doctorat d'état, Université Lyon 2, 2 vol.
- Le Guern, M. (1972). *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*. Paris : Larousse.
- Lechevalier, B. (1996). Neurobiologie des aphasies, in F. Eustache, B. Lechevalier, *Langage et aphasie*. Paris : De Boeck, p. 41-70.
- Lechevalier, B., Eustache, F. & Viader, F. (2008). Traité de neuropsychologie clinique, in *Neurosciences cognitives et cliniques de l'adulte*. Bruxelles : De Boeck, pp. 512- 514.
- Lecours, AR. & Lhermitte, F. (1979). *L'aphasie*. Paris : Flammarion.
- Lefèbvre, P. (1988). De l'aphémie à l'aphasie : les tribulations d'une dénomination », in *L'information Psychiatrique*, vol. 54-7, pp. 945-954.
- Lehouelleur, J. (2012). Conscience et Neurosciences, in *Neurobiologie de la Conscience*, Partie 2 : 3-4.
- Levelt, WJM & Meyer, A.S. (2000), Word for word: Multiple lexical access in speech production, in *European Journal of Cognitive Psychology*, 12: 4333-452.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lhermitte, F. Derouesné J. & Signoret, J.-L. (1972). Analyse neuropsychologique du syndrome frontal, in *Rev. Neurol*, 127 : 415-40.
- Lhermitte, F. (1983). Utilisation behavior and its relations with lesions of the frontal lobes, in *Brain*, 106: 237-255.
- Lhermitte, F. (1986). Human Autonomy and the frontal lobes patients behavior in complex and social situations: the environmental dependency syndrome, in *Annals of Neurology*, 19: 326-334.
- Lichtheim, L. (1885). On aphasia, in *Brain*, 7: 433-484.
- Lieury, A. (1979). La mémoire épisodique est-elle emboîtée dans la mémoire sémantique, in *L'Année psychologique*, 79 : 123-142.
- Lieury, A. (2005). *Psychologie de la mémoire. Histoire, théories, expériences*. Paris : Dunod.
- Locke, J. (1970/1690). *Essai sur l'entendement humain*/Trad. par J.M. Paris : Vrin.
- Lordat, J. (1842-1843). Leçons tirées du cours de physiologie de l'année scolaire 1842-1843. Analyse de la parole pour servir à la théorie de divers cas d'alalie et de paralalie que les nosologistes ont mal connus (publiées avec l'autorisation de Lordat, par son Kuhnholz), in *Journal de la Société de médecine pratique de Montpellier*, 7 : 333-353, 417-433, et 8 : 1-17.
- Lordat, J. (1853). *Théorie physiologique des passions humaines*. Montpellier : Ricard frères.

- Lorin, D.W. & al. (1990). "Central language lateralisation: Evidence from intracarotid Amobarbitol testing", *Neuropsychologia*, 28 : 831-838.
- Louria, A.R. (1970/1947). *Traumatic aphasia: its syndromes, psychology and treatment*, trad. de *Travmatičeskaja afazija: kpjnjka, semjotijka j vosstanovjterounja terapjja*, par D. M. Bowden (1^e éd., Moscou, 1947). Paris : Mouton.
- Luce, P.A. (1986). *Neighborhoods of words in mental lexicon*. PhD. Indiana University.
- Luria, A.R. & Tsvetkova, L.S. (1964). The programming of constructive activity in local brain injuries. *Neuropsychologia* 2: 95-108.
- Lussier, F. (2009). Programme d'intervention pour favoriser le développement des fonctions attentionnelles et exécutives, in S. Adam, P. Allain, G. Aubin, F. Coyette. *Actualités en rééducation neuropsychologique : études de cas*. Marseille : Solal, p. 103-117.
- Maneta, A., Marshall, J. & Lindsay, J. (2001). Direct and indirect therapy for word sound deafness, in *J. Lang Commun. Disord*, 36: 91-106.
- Margueron, J-C. et Pfirsch, L. (1996). *Le Proche-Orient et l'Égypte antiques*. Paris : Hachette, p. 102-107.
- Marie P. (1926-1928). *Travaux et mémoires*. Paris : Masson & Cie, 2 vol.
- Marie, P. (1906). Révision de la question de l'aphasie. L'Aphasie de 1861 : essai critique historique sur la genèse de la doctrine de Broca, in *La semaine médicale n°48*, 28 novembre : 565-571.
- Déjerine, J. (1914). *Sémiologie des affections du système nerveux*. Paris : Masson, vol. 1.
- Marie, P. (1926). *Travaux et mémoires*. Paris : Masson, 1^{er} vol.
- Martin, C. (2007). Le souci de l'autre dans une société d'individus, in S. Paugam, *Repenser la solidarité. L'apport des sciences humaines et sociales*. Paris : PUF, p. 219-240.
- Martinet, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*. Paris : A. Colin.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF.
- Maslow, A. (1968). Human potential and the healthy society, in H. Otto H, Ed., *Human potentiality*. New York: Warren H. Green.
- Mazaux, J.M. (2008). *Aphasie et Aphasiques*. Paris : Masson.
- Mazaux, J.M., Brun, V. & Pélissier, J. (2000). *Aphasie, Rééducation et réadaptation des aphasies vasculaires*. Paris : Masson, pp. 88-94.
- Mazaux, J.M., Nespoulous, J.L., Pradat-Diehl *et al* (2007). Les troubles du langage oral : quelques rappels sémiologiques, in J.M., Mazaux, P. Pradat-Diehl, V. Brun, *Aphasie et aphasiques*. Paris : Masson, p. 54-65.
- Mazaux, J.M., Pradat-Diehl, P. Brun, V. Ed. (2007). *Aphasies et aphasiques*. Paris : Masson.
- Mazzucchi, A. (2000). Formes cliniques actuelles de l'aphasie, implication pour la rééducation, in *Aphasies 2000*, Paris : Masson, pp. 7-11.
- Mazzucchi, A. (2000). Méthodes de rééducation de l'aphasie, in J.M. Mazaux, V. Brun, J., Pelissier, *Aphasie 2000*. Paris : Masson, p. 107-113.
- McNeill, D. (1956). Developmental Psycholinguistics, in F. Smith et G.A Miller (1956), *The genesis of language: A psycholinguistic approach*. Cambridge (Mass): MIT Press.
- McNeill, D. (1968). On theory of language acquisition, in T.R. Dixon & D.L Horton, *Verbal behavior and general behavior theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- McGaugh, J-L. (1992). Affect, neuromodulatory systems and memory storage, in S.A Christianson (ed.), *The Handbook of Emotion and Memory: Research and Theory*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago: Aldine- Atherton.
- Mermillot, M. (2016). *Réseaux de neurones biologiques et artificiels. Vers l'émergence de systèmes artificiels conscients*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Mesulam, M. M. (1981). A cortical network for directed attention unilateral neglect, in *Annals of neurology*, 10: 309- 325.

- Metellus, J. (1996). *Voyage à travers le langage*. Isbergues : L'Ortho-Editions.
- Meulemans, T. (2006). Les fonctions exécutives : approche théorique, in P. Pradatdiehl, P. Azouvi, V. Brun, *Fonctions exécutives et rééducation*. Paris : Masson, p. 1-10.
- Meyer, C. et Eckert, F. (2001). Avoir perdu... Être perdu, in *Ann Readapt Méd Phys*, pp. 44-402.
- Meynert, T. (1890). *Klinische Vorlesungen über Psychiatrie auf wissenschaftlichen Grundlagen für Studierende und Aerzte, Juristen und Psychologen*. Wien : Braumüller.
- Miallaret G. et Vial, J. (1981). *Histoire mondiale de l'éducation*, I. Paris : PUF.
- Millner, B. (1966). Amnesia following operation on the temporal lobes, in C.W.M. Whitty & L. Zangwill (Ed), *Amnesia*. London : Butterworths, pp. 109-33.
- Milner, B., Corkin, S. & Tueber, H.L. (1968). Further analysis of the hippocampal amnesic syndrome: 14 years follow-up study of H.M, in *Neuropsychologia*, 6: 215-34.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moirand, S.C. (1975). Réactions d'un groupe d'étudiants de niveau II, devant des nominalisations d'actions, in *Le Français dans le Monde 111*, 01-02(1975) : 34-44.
- Monrad-Krown, G.H. (1922). *The clinical examination of the Nervous System* (1^e éd. London, 1921). New York: Hoeber.
- Morin, M., Girard, C., El-Alzhary, Y., Fajardo, R., Drolet, R. & Legacé, A. (1990). Severe proliferative and necrotizing pneumonia in pigs: a newly recognized disease. *Can. Vet. J.* 31: 837-839.
- Morris, J., Franklin, S., Ellis, A.W., Turner, J.E. & Bayley, P.J. (1996). Remediating a speech perception deficit in an aphasic patient, in *Aphasiology*, 10: 137-58.
- Moruzzi, G. & Magoun, H.W. (1949). Brain stem reticular formation and activation and of the EEG, in *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 1: 455-473.
- Mostofsky, D. (1970). *Attention: Contemporary Theory and Analysis*. New York: Appleton Century-Crofts (The Century Psychology Series).
- Mowrer, O.H. (1956). Two-factor learning theory reconsidered, with special reference to secondary reinforcement and the concept of habit, in *Psychol. Rev.* (1956), 63: 114-28.
- Naeser, M.A. & Hayward, R.W. (1978). Lesion location in aphasia with cranial computed tomography and the Boston Diagnostic Aphasia Exam, in *Neurology*, 28: 545- 551.
- Nair, J., Klaassen, A.-L., Poirot, J., Vygotski, A., Rasch, B. & Rainer, G. (2016). Gamma band directional interactions between basal forebrain and visual cortex during wake and sleep states, *Journal of Physiology*, 110: 19-28.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*, in New York: Appleton-Century-Crofts.
- Nespooulos, J.-L. (2013). Jacques Lordat (1773-1870), de Tournay (Hautes-Pyrénées) à Montpellier : la naissance de la "neuropsychologie cognitive du langage. Conférence présentée à l'Académie des Lettres et Sciences de Montpellier, texte non publié. Montpellier.
- Nespooulos, J.-L., Lecours, A.R. et Lafond, D. (1992). *Protocole Montréal-Toulouse d'examen linguistique de l'aphasie (MT 86, test de)*. Isbergues : L'Ortho-Edition (éd. rév. par R. Beland & F. Giroud, 1^e éd. 1986).
- Neves, R.D.S. (2011). *Psychologie cognitive* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Nickerson, R.S. (1965). Short-term memory for complex meaningful visual configurations: A demonstration of capacity. *Canadian Journal of Psychology*, 19: 155-160.
- Norman, D.A. & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior, in R.J. Davidson, R., Schwartz, G. & Shapiro, D. (Eds), *Consciousness and self-regulation: Advances in theory and research, IV*. New York: Plenum Press, pp. 1-18.
- O'Keefe, J., Nadel, L., Keightley, S. & Kill, D. (1975). Fornix lesions selectively abolish place learning in the rat, in *Exp. Neurol.* 48: 152-166.
- Ogden, C.K. (1928). Basic English: A general introduction with rules and grammar, in *Psyche Quarterly Journal*, 32-4.

- Ogden, C.K. (1930). *Basic English. A general introduction with rules and grammar*. London: Paul Treber & Co.
- Ogden, C.K. (1937). *Basic English and Grammatical Reform*. Cambridge : The Orthological Institute.
- Ogle, J.W. (1867). Aphasia and Agraphia, in *Saint-George's Hospital Reports*, 2: 83-123.
- Orgongozo, J.M. et Père, J.J. (1992). *L'alexie sans agraphie, II. Rapport de neurologie*, textes présentés par J.-M. léger, Secrétaire général. *Congrès de psychiatrie et de neurologie de langue française, 17-21 juin 1991, LXXXIX^e Session*, La Rochelle. Paris: Masson.
- Osler, W. (1898). *The principles and practices of medicine: designed for the use of practitioners and students of medicine*. Edinbourg : Young J. Pentland.
- Osler, W. (1921). *The Evolution of modern medicine: a series of lectures delivered at Yale University on the Silliman Foundation, in April 1913*. New Haven: Yale University Press.
- Pagès, M. (1986). *Trace ou sens, le système émotionnel*. Paris : Hommes et groupes.
- Parkin, A.J. & Leng, N.R.C. (1988). Comparative studies of the amnesic syndrome, in *Information Processing by the Brain: Views and Hypotheses from a Physiological-Cognitive Perspective* (ed. H. Markowitsch). Toronto: Hans Huber, pp. 107-123.
- Penfield, W. (1959). The interpretative cortex, in *Science*, vol. 129, 3365: 1719-1725.
- Penfield, W. et Roberts, L. (1963/1959). *Langage et mécanismes cérébraux/ Speech and Brain-mechanisms* (Ed. orig. 1959)/ Trad. de J.-C. Gauthier, préf. de Th. Alajouanine. Paris : PUF.
- Penfield, W. & Rasmussen, Th. (1950). *The cerebral cortex of man*. New York: Macmillan.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1963). *Langage et mécanismes cérébraux*/Trad. par C. Gautier. Paris : PUF.
- Perkins, L., Whitworth, A., & Lesser, R. (1999). *Conversation Analysis Profile for People with Cognitive Impairment* (CAPPIC). London: Whurr Publishers.
- Peterfalvi, J.-M. (1970). *Introduction à la psycholinguistique*. Paris : PUF.
- Petersen, S.E., Fox, P.T., Posner, M.I., Mintun, M. & Raichle, M.E. (1988). Positron emission tomographic studies of the cortical anatomy of single word processing. *Nature*, 89: 331-585.
- Peterson, L. & Peterson, M.J. (1959). Short-term retention of individual verbal items. *Journal of experimental psychology*, 58 (3): 193-198.
- Piaget, J. (1979). La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique, in M. Piattelli-Piatteirini, *Théorie du langage. Théorie de l'apprentissage*. Centre de Royaumont pour une science de l'homme, pp. 53-64.
- Piaget, J. et Chomsky, N. (1979). Débat entre J. Piaget et N. Chomsky [10-13 octobre 1975], organisé et recueilli par Massimo Piattelli-Palmarini/trad. des textes angl. par Y. Noizet in M. Piattelli-Piatteirini, *Théorie du langage. Théorie de l'apprentissage*. Centre de Royaumont pour une science de l'homme. Paris : Seuil, pp. 510-512.
- Piatelli-Palmarini, M. Éd. (DL 1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky* (1^e éd. 1972). Paris : Seuil.
- Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles, in *Communication et langages*, 93 : 69-83.
- Pick, A. (1913). *Die Agrammatische sprachsfurungen*. Berlin: Springer.
- Pick, A. (1973). *Aphasia*/trad. par J.W. Brown. Springfield: Charles C Tomas.
- Pillon, A. et De Partz, M.P. (2003). Aphasies, in A. Rondal, X. Séron, *troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Sprimont : Mardaga, p. 659-699.
- Pillon, A. (2001). Les troubles aphasiques de la production des phrases : théorie, évaluation et rééducation, in G. Aubin, C. Belin, D. David, M.P. De Partz, *Actualités en pathologie du langage et de la communication* Marseille : Solal, p. 151-189.
- Pluche, A.N. (1735). *La mécanique des langues et l'art d'enseigner*. Brest : Imp. De Michel, 1811, p. 22- 325.
- Plutchik, R. (1962). *The emotions: Facts, theories and a new model*. New York: Random House.

- Poirot, J., De Luna, P. Rainer, G. (2016). Neural coding of image structure and contrast polarity of Cartesian, hyperbolic, and polar gratings in the primary and secondary visual cortex of the tree shrew, in *Journal Neurophysiology*, Apr. 115(4) : 2000-2013.
- Polivanov, E. (1931). *Cours d'introduction à la linguistique et à la phonétique générale* (trad. du titre). 1916. Berlin : Gosizdat RSSFR. (Réédition d'un cours de 1916).
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère, in *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, n°4 : 79-96.
- Posner, M. I. (1978). *Chronometric Explorations of Mind*. Englewood Heights, NJ: Erlbau.
- Posner, M.I. & Raichle, M.E. (1998). *L'esprit en images*/Trad. de la 2nd éd. Amér. par S. Dubois & B. Rossion. Bruxelles : De Boeck Université.
- Posner, M.I. & Rothbart, M. K. (1992). *Attention and conscious experience*, in AD, Milner & MD Rugg (Ed), *The neuropsychology of consciousness*. London: Academic Presss, pp. 91-112.
- Posner, M.I. Walker, J.A. Friedrich, F.J. & Rafal, R.D. (1984). Effects of parietal lobe injury on covert orienting of visual attention, in *Neuroscience*. vol. 3-4: 1863-74.
- Pottier, B., Touchon, J. & Ekelsberger, O. (1995). *Aphasies et Langage*. Montpellier : Éditions Espace.
- Prévoit, J. (1981). *L'Utopie éducative. Comenius*. Paris : Belin.
- Puel, M., Demonet, J.F., Cardebat, D. Bonafe, A. et Gazounaud, Y. (1984). Aphasies sous-corticales. Étude neurolinguistique avec scanner X de 25 cas, *Revue Neurologique*, 410: 695- 711.
- Purdy, M. (2002). Executive function ability in Persons with aphasia, in *Aphasiology*, 16: 549-557.
- Puren, CH. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international
- Purves, D., Augustine, G., Fitzpatrick, H. (1999). *Neurosciences* (4^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Quillian, M. (1968). Semantic Memory, in M. Minsky (Ed.) 13th ECAI, Wiley and Sons, pp. 124-128.
- Quoniam, N. et Bungener, C. (2004). Psychologie et neuropsychiatrie du vieillissement, II (1-3). *Revue thématique : Motivation et sujet âgé*, pp. 7-18.
- Rapp, B. & Caramazza, A. (1997). From graphemes to abstract letter shapes: levels of representation in written spelling. *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance*, 23: 1130-52.
- Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.
- Renard, R. (1973). Système verbo-tonal de correction phonétique et Suvag Lingua, in *Revue de Phonétique Appliquée*, vol. 27-28 : 3-5.
- Renard, R. (1979). *Une problématique de l'apprentissage de la parole : la méthodologie SGAV (structuro-globale-audio-visuelle) d'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Resche, F. (2016). *Papyrus médical Edwin Smith*, préf. de A. Roccati. Paris : L'Harmattan.
- Rialle, V. et Fisette, D. Éd. (1996). *Penser l'esprit. Des sciences de la cognition à la philosophie cognitive*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Ribot, Th. (1881). *Les maladies de la mémoire*. Paris : Félix Alcan.
- Ribot, Th. (1888). *Psychologie de l'attention*. Paris : Alcan.
- Richard, I.A. & Ogden, C.K. (1989/1923). *The meaning of meaning*. New York Harcourt: Brace & World.
- Richards, I.A. (1943). *Basic English and Its Uses*. New York : W.W. Norton.
- Rizzolatti, G. (2006). Les systèmes des neurones miroirs. Réception des Associés étrangers élus en 2005 / 12 décembre 2006. Paris : Institut de France, Académie des sciences.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*/ Trad. de l'italien par M. Raiola. Paris: O. Jacob.
- Robins, R.H. (1976/1976). *Brève histoire de la linguistique : de Platon à Chomsky*. Paris : Seuil.
- Roch Lecours, A. et Lhermitte, F. (1979). *Rééducation des troubles de la compréhension du langage oral. L'aphasie*. Paris : Flammarion.
- Rogers, CR. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implication, and theory*. Boston : Houghton

Mufflin.

Rosset, T. (1909). Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes, in *Les langues Modernes*, 7 : 231-276.

Rylander, G. (1939). Personality changes after operations on the frontal lobes. *Acta Psychiatrica Neurologica, Supplement*, n° 30.

Sabouraud, O. (1995). *Le langage et ses maux*. Paris : O. Jacob.

Saloman, M. (1990). *Neurologic emergencies*. New York: Raven Press.

Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*, publié par Ch. Bailly et A. Sechehaye, avec la collab. de A. Riedlinger. Paris : Payot, cop. (Ch. III & IV, p. 23-39, dans l'éd. de 1996).

Saussure, F. de (1916/1907). *Cours de linguistique générale*, publié par Ch. Bailly... et A. Sechehaye... avec la collab. D'A. Riedlinger. Lausanne: Payot.

Saussure, F. de (1972). *Cours de linguistique Générale*. Paris : Payot.

Saussure, F. de (2011). *Science du langage : de la double essence du langage et autres documents du ms. BGE, Arch. De Saussure 372*. Édition critique partielle mais raisonnée et augmentée des *Écrits de linguistique générale*, établie par R. Amacker. Genève : Droz.

Schacter, D.L. & Tulving, E. (1982). Memory amnesia and the episodic. Semantic distinction, in R.L. Isaacson & N.E. Spear Ed, *The expression of the knowledge*. New York: Plenum, pp. 33-65.

Schacter, D.L. & Tulving, E. (1994). What are the memory systems of 1994, D.L. Schacter & E. Tulving, Ed, *Memory Systems 1994*. Cambridge (MA): MIT Press, pp. 1-38.

Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1997). The preference of self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53: 361-82.

Schenski, J. (1644). *Observationum medicarum rariorum*, libri 7, in Foglio. Lyon.

Searle, J.R. (1972/1969). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage* (trad. orig. 1969). Paris : Hermann.

Searle, J.R. (1980). "Minds, Brains and Programs", in *The Behavioral and Brain Sciences*, 3: 417-457.

Seligman, MEP. (1976). Learned helplessness and depression in animals and man, J.T. Spence, R.C. Carson, JW Thibaut Ed. *Behavioral approaches to therapy*. Morristown (NJ): General Learning Press.

Seron, X. (1993). *La neuropsychologie cognitive*. Paris : PUF : Que sais-je ?

Seron, X. & Jeannerod, JM. (1994). *Neuropsychologie Humaine*. Liège : Mardaga.

Séron, X. et Van der Linden, M. (2014). *Traité de neuropsychologie clinique de l'adulte*. Paris : De Boeck-Solal.

Shallice, T. (1981). Phonological agraphia and lexical route in writing, in *Brain*, 104: 413-429.

Shallice, T. (1991). *From neuropsychology to mental structure*. Cambridge ; New York : CUP.

Shallice, T. & Warrington, E.K. (1970). Independent functioning of verbal memory stores: A neuropsychological study. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 22: 261-273.

Shallice, T. & Warrington, E.K. (1977). The possible role of selective attention in acquired dyslexia, in *Neuropsychologia*, 15: 31-41.

Shannon, C.E. (1949). Communication theory of secrecy systems, in *Bell system, Technica Journal*, vol. 28: 656-715.

Shepherd, G. M. (1988). *Neurobiology* (2nd Ed.). New York (US): Oxford University Press.

Shindo, M., Kimikata, K. & Tanaka, Y. (1991). Speech discrimination and lip reading in patients with word deafness for auditory agnosia, in *Brain and Language*, 40: 301-404.

Simmons-Mackie, N. & Kagan, A. (2007). Application of the ICF in Aphasia, in *Seminars in speech and language*, vol. 28(4): 244-250.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Cambridge (Mass): Prentice-Hall.

Sokolov, A.N. (1972). *Inner Speech and Thought*. New York; London: Plenum Press.

- Sparks, R. Holland, A. (1976). Method: melodic intonation therapy for aphasia. *J. Speech Hear Disord*, 41: 287-97.
- Spence, K.W. (1956). *Behavior theory and conditioning*. New Haven: Yale University Press.
- Spence & J. Spence (dir.). *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, vol. 2. New York: Academic Press, p. 89-195.
- Sperling, P. (1960). The information available in brief visual presentations, in *Psychological monographs. General and applied*, 74: 1-29.
- Sprague, J.M. & Meikle, T.H. (1965). The role of the superior colliculus in visually guided behavior, in *Experimental Neurology*, 2: 115-146.
- Steiner, G. (1989). *Réelles présences. Les arts du Sens NRF*. Paris : Gallimard.
- Streri, A. (1993). *Seeing, reaching, touching. The relations between vision and touch in infancy*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Tainturier, M.J. (1996). Phonologically-based errors and their implications in the specification of phonology to orthography conversation processes, *Brain and Cognition*, 32: 148-151.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Titchener, E.B. (1973/1908). *Psychology of Feeling and Attention*. New York: Arno Press.
- Tolman, EC. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tran Thi Mai *et al* (1990). Apport de la thérapie P.A.C.E. dans la communication référentielle de l'aphasique adulte, in *Rééducation Orthophonique*, vol. 28, 161 : 21-34.
- Troubetzkoy, N.S. (1967/1938). *Principes de phonologie*, trad. de J. Cantineau, rev. et corr. par L.J. Prieto (2^e éd., Éd. orig. 1938). Paris : Klincksieck.
- Trousseau, A. (1864). De l'Aphasie. Maladie décrite récemment sous le nom impropre d'aphémie, in *La Lancette Française. Gazette des Hôpitaux Civils et Militaires*, 37, n°4, 12 janvier : 13-14 ; n°7, 19 janvier : 24-26 ; n°10, 26 janvier : 37-39 ; n°13, 2 février : 49-50.
- Trousseau, A. (1877). De l'aphasie, in *Critique médicale de l'hôtel-Dieu de Paris*. Paris : Baillièrre et Fils, t. 2, pp. 669-729.
- Trousseau, A. (1969). De l'aphasie, in H. Hécaen et J. Dubois, *La naissance de la neuropsychologie du langage (1825-1865)*. Paris : Flammarion, p. 191-266.
- Trousseau, A., Dumontpallier, V.A.A., Peter M. (1965). *Clinique médicale de l'Hôtel-Dieu de Paris* (2^e éd.), 3 vol. Paris : Baillièrre.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory, in E. Tulving & W. Donaldson (Ed), *Organization of memory*. New York: Academic Press, pp. 381-403.
- Tulving, E. (1985). Memory and Consciousness, in *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 26 (1) : 1-12.
- Tulving, E. (1987). Multiple memory systems and consciousness, in *Human Neurobiology*, 6: 67-80.
- Tulving, E. & Pearlstone, Z. (1966). Availability versus Accessibility of Information in Memory for Words, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5: 381-39
- Turchet Ph. (2010). Non verbal et langage corporel, entre épistémologie et heuristique, in *RDS*, 2.
- Turchet Ph. (2014ba). Préalables épistémologiques à une théorisation du langage corporel, in *Le vécu corporel dans la pratique d'une langue, Langages*, 192 : 29-43. Paris : Larousse.
- Turchet, Ph. (2013). Langue maternelle et langue seconde : approche par l'observation gestuelle. *Langages*, 192(4), 29-43.
- Turchet, Ph. (2009). *Le langage universel du corps : comprendre l'être humain à travers la gestuelle*. Montréal (Québec) : Les Éd. de l'Homme.
- Turchet, Ph. (2010). Lire le langage du corps, in *La Gazette*, n° 1011- 15/03/2010.

- Turchet, Ph. (2014). Marqueur phatique « hmm » comme indice d'universalité de la communication, in I. Skouratov ED, *Langues et cultures romanes : enjeux internationaux et perspectives d'avenir*. Moscou : Université d'État de la Région de Moscou, pp. 56-67.
- Vallar, G. & Baddeley, A. (1984). Fractionation of working memory: Neuropsychological evidence for a phonological short-term store, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23: 151-161.
- Vallar, G. & Perani, D. (1986). The anatomy of unilateral neglect after right-hemisphere stroke lesions. A clinical/ CT-scan correlation study in man, in *Neuropsychologia*, 24 (5): 609-622.
- Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec : Vigot.
- Van de Walle, B. et Posner, J. (1948). *La transmission des textes littéraires égyptiens*. Bruxelles : Éditions de la Fondation égyptologique de la Reine Élisabeth.
- Van Der Kaa-Delvenn, MA. Et Schwab, A. (1999). Rééducation des troubles de la compréhension de la phrase. *Rééducation orthophonique*, 37(198) : 93-109.
- Van Eeckhout, Ph. (2001). *Le langage blessé. Reparer après un accident vasculaire cérébral : entretiens avec Mona Ozouf*. Paris : Albin Michel.
- Van Eeckhout, P. & Allichon, J. (1978). Rééducation par la mélodie des sujets atteints de l'aphasie, *Rééd. Orthoph*, 99 : 25-32.
- Van Eeckhout, P. Bhatt, P. (1984). Rythme, intonation, accentuation : la rééducation des aphasiques non fluents-sévères. *Rééd. Orihoph*.
- Vander Beke, G.E. (1935). *French word book*. New York : Macmillan.
- Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Vaugelas, CF. (1880). *Remarque sur la langue française*, vol. 2. Paris : A. Chassang.
- Vigeau, M., Beaucousin, V., Hervé, P.Y., Duffau, H., Crivello, F. Houdé, O. (2006). Meta-analyzing left hemisphere language areas: Phonology, semantics, and sentence processing, in *Neuroimage*, 30: 1414-32.
- Vincent, J.D. (1986). *Biologie des passions*. Paris : Odile Jacob.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Warrington, E.K. (1975). The selective impairment of semantic memory, in *Quarterly Journal of Experimental Psychology*: 635-657.
- Warrington, E.K. & Shallice, T. (1984). Category specific semantic impairments, in *Brain*, 107: 829-854.
- Watson, J.B. (1972/1924). *Le Béhaviorisme*/trad. de l'édition rev, 1958. Paris : CEPL.
- Watson, R.T. Heilman, K.M. Cauthen, J.K. King, F.A. (1973). Neglect after cingulectomy, in *Neurology*, 23: 1003-1007.
- Watzlawick, P. et Fisch, R. (1975). *Changements : Paradoxes & psychothérapie/Trad.* (Ed. orig. 1974). Paris : Seuil.
- Waugh, N.C. & Norman, D.A. (1965). Primory memory, in *Psychol. Rev.* 72: 89-104.
- Weinrich, H. (1989). *La conscience linguistique et lectures littéraires*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Weisstub, D., Mormont, Ch. et Hervé, Ch. (2001). *Les populations vulnérables*. Paris : l'Harmattan.
- Wepman, J. (1951). *Récupération de l'aphasie*. NY : Ronald Press.
- Wernicke, C. (1874). *Der aphasische Symptomencomplex: ein psychologische Studie auf anatomischer Basis*. Breslau: Cohn und Weigert.
- Wernicke, C. (1890). *Aus der anomia: archaeologische Beitrage*. Berlin : Buchhandlung.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence, in *Psychol Rev*, 66: 297-333.
- Widdowson, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

Wood, Ph.N. (1980). Comment mesurer les conséquences de la maladie : la classification internationale des infirmités, incapacités et handicaps, in *Chroniques OMS 1980*, 34 : 400-405.

Wood, Ph.N. (1989). Measuring consequences of illness world, in *World Health Statistics Quarterly*, 42-3: 115-121.

Wundt, W. (1912). *An introduction to psychology*. London: George Allen.

Wurtz, R.H., Goldberg, M.E. & Robinson, D.L. (1980). Behavioral modulation of visual responses in the monkey, in *Progress in Psychobiology, Physiology and Psychology*, 9: 42-83.

Yaneva, K. & Jacquet-Andrieu, A. (2012). Importance du contexte en didactique des langues et en aphasiologie, in Actes du Colloque « *Discours et Contexte* », le 7-8 novembre 2012 à L'Université de Maraval à Oran (texte dactylographié disponible auprès des auteurs).

Zeki, S. (1990). A century of cerebral achromatopsia, in *Brain*, 13: 1721-77.

Zeki, S. & Shipp, S. (1988). The functional logic of cortical connections, in *Nature*, 355: 311-317.

Zund-Burdet, A. (1909), L'enseignement de la prononciation d'après la méthode expérimentale, in *Die Neuren Sprachen*, Band XI, Heft 8 Dezember : 449 462.

4. Littérature grise

Bruley-Meszaros, C. (2007). *Les verbes de valence à et de dans l'enseignement du FLE*. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes. Lille : ANRT.

Jacquet-Andrieu, A. (2001). *Cas d'aphasie mixte. Diagnostic neuropsychologique et neurofonctionnel (IRMf), Remédiation cognitive, didactique et linguistique*, sous la dir. de Jean-Marie Blard (P^r de Neurologie) et Guy Denhiere (Psychologue, DR CNRS).Thèse de Neurosciences, mention neuropsychologie. Lyon : Univ. Lyon 1, 1 vol. + Ann. + Gloss., V-321-158 f.

Jacquet-Andrieu, A. (2005). *Du Diagnostic de l'Autisme vers une médiation cognitive et conative. Libre réflexion*. Sous la dir. du Pr. J. Hochmann, mémoire soutenu pour l'obtention du Diplôme universitaire (DU) de psychiatrie « Autisme et troubles associés », Université Claude Bernard Lyon 1. Lyon : texte dactylographié.

Jacquet-Andrieu, A. (2007b). *Apprendre à l'école, Claude Bastien et Mireille Bastien Toniazzo. Synthèse et ouverture sur la médiation cognitive*, sous la dir. de Mireille Bastien Toniazzo (MCF HC, HDR). Mémoire de master professionnel de psychologie clinique « Psychologie des perturbations cognitives ». Aix-en-Provence, Université de Provence, Aix-Marseille 1, 2 vol. (Ann. + Gloss., 157-65 f.)

Jacquet-Andrieu, A. (2008). *Langage de l'homme. De l'étude pluridisciplinaire à l'action transdisciplinaire*. Thèse pluridisciplinaire d'habilitation à diriger des recherches (HDR en Sciences du langage et en Sciences de l'éducation, Université Paris Ouest).

Jacquet-Andrieu, A. (2014). *Quand la langue maternelle devient langue étrangère. Pour une éthique du vivre en situation de handicap ouverte aux sciences humaines et sociales, un cas d'aphasie*, sous la dir. Ch. Hervé, doctorat de Sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion/Éthique médicale, ED 252. Paris : U Paris Descartes.

Moirand, S.C. (1973). *Les nominalisations verbo-affixales, description, analyse et application à l'enseignement de français langue étrangère. Thèse pour le doctorat en linguistique (3 cycle)*. Besançon, UFR de Lettres et Sciences Humaines, multigr., 2 tomes.

Nespoulous, J.-L. (1973). *Approche linguistique de divers phénomènes d'agrammatisme : étude comparative, application aux méthodes de diagnostic et de rééducation du langage*. Thèse de Doctorat de 3^e cycle, Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse : [s.n.], 443-XVII f.

Nespoulous, J.-L. (1986). *Contribution à l'étude des perturbations de la production orale et/ou écrite : comportements non-verbaux, vieillissement et aphasie, le geste au secours (?) du langage*, sous la dir. de Georges Morand, doctorat d'état. Toulouse : Université de Toulouse 2, 2 vol.

Septvant, S. (2003). *Serment d'Hippocrate : réflexions sur le serment médical en France en 2002*, sous la dir. de Jacques Mahoudeau, thèse d'exercice médical. Caen : Université de Basse-Normandie.

Turchet, Ph. (2017). *Identification de ruptures de compréhension dialogique en contexte interculturel à partir d'indices corporels*, sous la dir. de Ch. Parisse et A. Jacquet-Andrieu, doctorat de Sciences du Langage, ED 139. Nanterre : Université Paris Nanterre.

5 Références électroniques

Kant, E., textes numériques : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html & Bibliothèque P.-Émile Boulet, Univ. du Québec (Chicoutimi) : <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>

Matsuzawa, K. (2006/1891). Ferdinand de Saussure. Première conférence à l'Université de Genève (novembre 1891) [En ligne]. URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=1755>;

Rousseau, J.-J. (1762). *L'Émile ou de l'éducation*, Livre IV, édition électronique réalisée à partir de l'édition de 1762, par Jean-Marie Tremblay, P^r de sociologie au Cégep de Chicoutimi, collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. « Classiques des sciences sociales » (cf. *infra*, adresse du site).

Rousseau, J.J. (1781, posthume). *Essai sur l'origine des langues, où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale*, http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/essai_origine_des_langues/origine_des_langues.pdf

Rousseau, Jean-Jacques, *L'Émile*, coll. « Classiques des sciences sociales » : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html & Bibliothèque Émile Boulet :

<http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>

http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/1997-1999/dossier_2_pro.pdf

http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/27/53/PDF/SYSTEMIQUE_ARTICLE_04-10-11_JACQUET2.pdf

<http://journal.celenie.ru/index.php/cadet-jacquet-andrieu-emotions/>

http://www.academie-sciences.fr/academie/membre/s121206_rizzolatti.pdf/

<http://www.cairn.info/restauration-du-langage-chez-l-aphasique--9782804120368-page-139.htm/>

http://www.canal-tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/aphasie_et_acalculie_armelle_jacquet_andrieu.11755

<http://www.cnrtl.fr/definition/conscience/>

http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?dorif_ezine=2adaa1533fc27ab46495b79415e4e14a&art_id=360

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/ document.php?id=3378>

<http://www.maphilo.net/conscience-cours.html/>

<http://www.neur-one.fr/Neurobiologie%20de%20la%20conscience.pdf/>

www.coe.int/lang-CECR.

Index d'auteurs

A

Abano, 329
Abrahamsen, 331
Abry, 339
Ajouriaquera, 329
Alajouanine, 19, 21, 22, 28, 30, 34, 35, 38, 44, 46, 49, 52,
53, 54, 55, 58, 60, 61, 329, 330, 345
Albert, 124, 212, 330
Alexander, 42, 138, 172, 330
Allain, 330, 343
Allichon, 349
Aristote, 69, 158, 307, 328
Arnauld, 327
Aronson, 334
Arrivé, 61, 96, 330
Ascham, 328
Atkinson, 71, 72, 73, 74, 75, 330
Aubin, 264, 330, 343, 345
Augustine, 346
Auroux, 143, 330
Austin, 25, 111, 165, 209, 330
Averbach, 131, 330

B

Babinski, 89, 330
Bachmann, 165, 330
Baddeley, 73, 75, 76, 80, 85, 330, 349
Baillarger, 51, 61, 330
Bard, 101, 330
Barrier, 116, 330
Bastian, 11, 331
Bateson, 115
Bautier, 245
Bay, 331
Bayley, 344
Beacco, 327
Bear, 331
Beaucousin, 349
Bechtel, 14, 331
Benton, 57, 331
Benveniste, 308, 331
Berger, 154, 331
Bertuletti, 263, 331
Besse, 331
Billières, 168, 331

Birch, 330
Blanche-Benveniste, 331
Blanchet, 342
Bloomfield, 155, 308, 331
Blumstein, 124, 331
Boe, 339
Boller, 124, 331, 338
Bonnin, 331
Boons, 331
Bosquet-Frigout, 331
Bouillaud, 8, 9, 65, 331
Bourneville, 333
Bowers, 334
Boysson-Bardies, 29, 331
Braine, 26, 27, 331
Briquel-Chatonnet, 331
Broadbent, 332
Broasdbent, 74
Broca, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 31, 33, 36, 37, 38, 40, 41,
47, 57, 59, 62, 64, 84, 90, 126, 127, 332, 343
Brodmann, 8, 15, 21, 35, 36, 41, 97, 332
Bronckart, 28, 332
Broussouloux, 331
Brown, 332, 334
Bruley-Meszaros, 350
Brun, 335, 343
Buchanan, 330
Buitet-Sovilla, 332
Bullinger, 21, 332
Bungener, 346
Buschke, 338
Buschmann, 328
Byng, 129, 332

C

Cadet, 86, 177, 182, 332, 340
Calvet, 134, 141, 149, 332
Cambier, 15, 36, 42, 332
Canale, 162, 332
Candolle, 137
Canguilhem, 332
Cannas, 327
Cannon, 101, 332
Caplan, 89, 332
Caramazza, 59, 66, 89, 112, 131, 332, 333, 346
Cardebat, 333, 341, 346
Cardu, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 39, 63, 69, 85, 333

Carlomagno, 127, 333
Cassirer, 333
Catach, 333
Cattell, 113, 333
Cauthen, 349
Caxton, 328
CECRL, 151, 152, 327
Champillon, 333
[Chanet](#), 103, 333
Chang, 335
Chapireau, 333
Charaudeau, 327
Charcot, 10, 333
Charon, 333
Chartier, 333
Chasseigne, 22, 332, 340, 341
Chédru, 91, 333
Chervel, 331
Chevrié-Muller, 28, 333
Chomsky, 24, 25, 27, 135, 158, 159, 308, 309, 333, 345, 346
Clerbault, 128, 333
Closset, 154, 333
Cohen, 78, 88, 332, 333
Coirier, 151, 333
Colle, 75, 334
Colloc, 9, 300, 334, 340
Comenius, 146, 147, 148, 328, 346
Connors, 331
Convard, 331
Corder, 334
Coriel, 330
Corkin, 344
Coseriu, 25, 111, 134, 159, 309, 334
Coslett, 91, 334
Cosnier, 99, 334
Coste, 161, 164, 327, 334, 338
Coulon, 100, 334
Courtillon, 334
Craik, 72, 74, 334
Crerar, 336
Critchley, 89, 334
Crivello, 349
Crosson, 9, 334

D

Damasio, 7, 15, 52, 61, 93, 97, 98, 101, 102, 118, 132, 137, 152, 182, 334
Damasio, H., 334
Dantzer, 99, 334
Darley, 48, 334
Darrigrand, 335
Darwin, 99, 100, 101, 335
Davidson, 344

Davis, 127, 335
Dax, 11, 65, 335
De Luna, 346
De Partz, 345
Debyser, 244, 335
[Deci](#), 70, 335
Dehen, 332
Déjerine, 10, 11, 37, 56, 57, 123, 137, 335, 343
Delacour, 335
Delacroix, 23, 27, 335
Delamarre, 327
Delattre, 335
Dell, 114, 131, 335
Delorme, 67, 68, 335
Demay, 327
Demonet, 346
Démonet, 335
Demougouin, 327
Denis, 335
Derouesn , 342
Descartes, 94, 99, 334, 335, 340, 350
Detante, 335
Dewey, 144, 335, 336
Didier-Privat, 154
Dijk van, 341
Dolch, 336
Dowling, 333
Dubois, 135, 140, 327, 336, 339, 340, 346, 348
Dubois-Charlier, 336
Ducarne, 103
Ducarne de Ribaucourt, 336
Ducrot, 25, 111, 135, 136, 156, 159, 209, 327, 336
Duffau, 349
Dumontpallier, 348
Durand, 327, 330
Duteil, 335

E

Eckert, 344
Economo, C. von, 336
Ekelsberger, 346
[Ekman](#), 101, 336
Ellis, 111, 112, 243, 333, 336, 344
Enot-Joyeux, 341
 rasme, 328
[Eustache](#), 85, 244, 333, 336, 341, 342
Exner, 58, 336

F

Farah, 66, 76, 336
Ferenczi, 336
Fisch, 349

Fitzpatrick, 346
Flourens, 336
Fluckiger, 335
Fodor, 66, 331, 337
Foix, 13, 38, 40, 337
Forest, 9, 337
Fox, 345
Franklin, 336, 344
Freud, 12, 13, 57, 62, 96, 100, 337
Friedrich, 346
Friesen, 336
Frijda, 101, 337
Frumolz, 337

G

Galien, 328
Galisson, 160, 162, 166, 299, 327, 337
Gall, 9, 64, 330, 331, 336, 337
Gaonac'h, 333
Garnier, 327, 329
Gauvenet, 337
Genouvrier, 337
Gentilhomme, 111, 337
Germain, 337
Gertsman, 124
Geschwind, 40, 65, 172, 337, 339
Giacomo, 327
Gil, 64, 337
Ginest, 85, 337
Girard, 344
Gladkij, 25, 337
Godart, 154, 337
Goffman, 337
Goldstein, 39, 51, 88, 123, 338
Goodglass, 331, 338
Gouberina, 338
Gougenheim, 168, 327, 338
Goughenheim, 124
Gouin, 338
Grabovski, 334
Graf, 77, 338
Grave, 338
Gravit, 338
Green, 127, 331, 338, 343
Greimas, 25, 308, 338
Grice, 111, 338
Griffin, 335
Grober, 338
Grosjean, 229, 230, 231, 332, 338
Gross, 333
Grosseman, 70, 129
Grossman, 338
Guainerio, 8, 338
Guberina, 160, 161, 166, 168, 169, 337, 338

Guenot, 161, 338
Gueschwind, 333
Guespin, 327
Guilbert, 327
Guillaume, 24, 26, 111, 291, 326, 338

H

Habib, 15, 339
Hadar, 116, 339
Hall, 341
Hatwell, 339
Hayward, 344
Head, 14, 15, 339
Hebb, 27, 63, 85, 339
Hécaen, 16, 64, 195, 329, 339, 348
Heilman, 89, 339, 349
Heim, 136, 339
Helm, 124, 330, 339
Helman, 334
Henmon, 180, 182, 206, 222, 282, 297, 298, 299, 300,
303, 305, 310, 312, 319, 321, 326, 339
Hertz, 327
Hervé, 334, 339, 349, 350
Hervé, PY., 349
Heschl, 21
[Heyberger](#), 147, 339
Hichwa, 334
Hillemand, 337
Hippocrate, 8, 328, 329, 341
Hirt, 338
Hjelsmlev, 339
Holcomb, 333
Holland, 348
Hormann, 339
Hottois, 339
Houdé, 349
Howatt, 339
Howes, 339
Hubel, 69, 339
Humboldt, 326, 328
[Husserl](#), 94, 339
Hymes, 162, 338, 339

I

Imbs, 327
Ionescu, 342

J

Jackson, 13, 14, 29, 34, 49, 51, 60, 61, 62, 65, 84, 85,
339, 340
Jacquard, 103, 340

Jacquet, 25, 132, 334, 340
Jacquet-Andrieu, 7, 9, 10, 15, 16, 20, 26, 33, 34, 39, 42,
43, 49, 50, 51, 55, 56, 60, 61, 64, 79, 80, 81, 85, 86,
89, 110, 114, 120, 123, 126, 132, 140, 150, 170, 172,
177, 180, 182, 195, 243, 244, 261, 286, 287, 297, 298,
300, 324, 325, 332, 334, 340, 350
Jakobson, 13, 20, 35, 114, 115, 174, 183, 208, 209, 227,
308, 324, 340, 341
James, 86, 87, 100, 330, 341
Jeannerod, 92, 335, 341, 347
Jefferson, 347
Jenkins, 26, 341
Joanette, 341
Johnson, 341
Jokic, 264, 341
Jolibert, 328, 331
Joseph, 9, 341
Jouanette, 127
Jouanna, 341

K

Kagan, 347
Kant, 28, 65, 94, 98, 99, 328, 329, 331, 341, 351
Kanz, 341
Kaplun, 136, 142, 341
Keightley, 344
Kenny, 341
Kihm, 337
Kill, 344
Kimikata, 347
King, 349
Kinsbourg, 341
Kinsbourne, 88
Kintsch, 209, 341
Klaassen, 344
Kleist, 51, 341
Koenig, 338
Kohler, 158, 341
Köhler, 341
Koleck, 335
Krauss, 339
Kussemaul, 50
Kussmaul, 341

L

Labrell, 22, 341
Lacan, 96, 329, 341
Lado, 341
Laffay, 341
Lafond, 344
Lagane, 244, 245, 327, 341
Lakoff, 341

Lambert, 333, 339, 341
Lamérand, 341
Lancelot, 327
Lange, 100, 342
Lanteri, 64, 342
Lantéri, 39, 342
Lanteri-Laura, 64
Laplane, 13, 33, 61, 139, 287, 342
Latto, 90, 342
Laur, 342
Laureys, 95, 342
Lautrey, 342
Lavorel, 342
Le Guern, 342
Le Ny, 337
Le Thiec, 341
Lechevalier, 59, 332, 336, 342
Lecours, 53, 131, 342, 344, 346
Lefèbvre, 342
Lehouelleur, 93, 342
Leng, 345
Lesser, 345
Levelt, 113, 131, 342
Levenson, 336
Lewin, 71, 342
Lewis, 330
Lhermitte, 34, 103, 138, 329, 330, 335, 342, 346
Lichteim, 53, 118
Lichtheim, 40, 65, 342
Lieuury, 98, 158, 342
Lindsay, 343
Littré, 10, 65, 133, 134, 208, 327, 329
Litwin, 330
Locke, 94, 329, 342
Lockhart, 334
Lordat, 10, 33, 61, 65, 137, 138, 342
Lorin, 343
Louria, 195, 343
Luce, 113, 336, 343
Luria, 103, 195, 264, 343
Lussier, 343

M

Magoun, 344
Maneta, 343
Marcellesi, 327
Margueron, 142, 343
Marie, 10, 12, 13, 34, 56, 57, 110, 286, 305, 343, 350,
351
Marshall, 343
Martin, 343
Martinet, 171, 243, 308, 327, 343
Martinez, 142, 152, 159, 343
Maslow, 70, 343

Masson, 332
Matsuzawa, 351
Mazaleyrat, 327
Mazaux, 41, 54, 82, 112, 113, 117, 118, 119, 121, 123,
125, 129, 131, 229, 335, 343
Mazzucchi, 103, 263, 343
Mc Neill, 343
McGaugh, 98, 343
McGurk, 96
McNeill, 25
Mehrabian, 127, 343
Meikle, 348
Mermillot, 14, 343
Mesulam, 88, 89, 343
Metellus, 344
Meulemans, 344
Meyer, 342, 344
Meynert, 11, 65, 344
Miallaret, 344
Micelli, 332
Millner, 344
Milner, 82, 344, 346
Mintun, 345
Moirand, 162, 344, 350
Monnin, 338
Monrad Krohn, 47
Monrad-Krown, 344
Montaigne, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 329
Morier, 327
Morin, 58, 344
Mormont, 349
Morris, 131, 344
Moruzzi, 87, 344
Mostofsky, 90, 344
Mowrer, 69, 344

N

Nadel, 344
Naeser, 37, 330, 344
Nair, 68, 344
Narbona, 333
Neisser, 74, 344
Nespooulos, 344
Nespoulos, 7, 10, 137, 172, 333, 343, 344, 350
Neves, 66, 72, 73, 76, 102, 344
Neveu, 337
Nickerson, 344
Niobey, 327
Nordahl, 333
Norman, 86, 344, 349

O

O'Keefe, 344
O'Keefe, 82
Ogden, 297, 344, 345, 346
Ogle, 58, 345
Ombredane, 330
Orgongozo, 345
Osler, 345
Ouvrard, 327

P

Pagès, 99, 345
Palermo, 341
Papagno, 333
Paradiso, 331
Parkin, 76, 345
Pascal, 329
Passerault, 333
Pearlstone, 348
Péchion, 327
Pelissier, 343
Pélissier, 335, 343
Penfield, 15, 85, 345
Perani, 349
Père, 345
Perkins, 126, 345
Peterfalvi, 345
Petersen, 345
Peterson, 73, 91, 345
Peterson, M.J., 345
Peytard, 337
Pfirsch, 343
Piaget, 25, 27, 29, 345
Piatelli-Palmarini, 345
Picard, 345
Pick, 14, 24, 33, 50, 83, 345
Pillon, 345
Pinsart, 339
Pluche, 154, 345
Plutarque, 144, 329
Plutchick, 101
Plutchik, 345
Poirot, 68, 344, 346
Polivanov, 167, 346
Porquier, 331
Posner, 86, 87, 89, 91, 345, 346, 349
Pottier, 20, 33, 40, 41, 46, 47, 62, 105, 346
Poupée-Fontaine, 328
Pradat-Diehl, 335, 343
Prévot, 147, 346
Puel, 42, 335, 346
Purdy, 346

Puren, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 346
Purves, 98, 346

Q

Quillian, 346
Quoniam, 69, 346

R

Rabelais, 143, 144, 329
Rafal, 346
Raichle, 345, 346
Rainer, 344, 346
Rasch, 344
Rasmussen, 345
Renard, 168, 346
Renzi, 76, 89, 335
Resche, 7, 346
Rialle, 346
Ribeaucourt, 52, 336
Ribot, 85, 87, 346
Richard, 155, 346
Richards, 346
Rigalleau, 333
Rizzolatti, 97, 346
Rizzollati, 97
Roberts, 345
Robins, 346
Roger, 337
Rogers, 70, 346
Romani, 332
Rosch, 349
Rosset, 153, 347
Rothbart, 346
Roulet, 334
Rousseau, 94, 133, 136, 141, 329, 351
Rubens, 172
Rugg, 346
Ruml, 333
Ryan, 335
Rylander, 88, 347

S

Sabouraud, 49, 52, 347
Saget, 331
Salins, 327, 328
Saloman, 51, 347
Saloz, 137, 138
Santomauro, 327
Sartre, 99, 329
Sasks, 347

Saussure, 19, 111, 133, 134, 135, 155, 299, 308, 330,
347, 351

Schacter, 76, 338, 347
Schaeffer, 327
Schegloff, 347
Schwartz, 344
Searle, 25, 111, 165, 209, 347
Seligman, 71, 347
Semple, 333
Septvant, 350
Seron, 83, 347
Séron, 8, 21, 64, 99, 112, 172, 335, 345, 347
Shallice, 16, 59, 75, 82, 86, 89, 264, 344, 347, 349
Shannon, 115, 347
Shapiro, 344
Shepherd, 68, 347
Shiffrin, 74, 75, 330
Shindo, 131, 347
Shipp, 350
Signoret, 342
Simmons-Mackie, 126, 347
Sinigaglia, 346
Skinner, 157, 160, 162, 205, 347
Sokolov, 137, 347
Soroker, 339
Sparks, 330, 348
Spence, **69, 347, 348**
Sperling, 72, 348
Spinnler, 335
Sprague, 88, 348
Spurzheim, 337
Steiner, 138, 348
Streri, 67, 348
Swain, 332
Symonds, 123

T

Tainturier, 59, 348
Tanaka, 347
[Tardif](#), 150, 348
Teissier, 337
Thill, 349
Thomasma, 339
Thompson, 349
Thomson, 330
Titchener, 87, 348
Tolman, 71, 348
Touchon, 346
Tran, 128
[Tran Thi Mai](#), 348
Tranel, 334
Troubetzkoy, 167, 348
Trousseau, 8, 10, 348
Tsvetkova, 343

Tueber, 344
Tulving, 74, 78, 79, 80, 347, 348
Turchet, 20, 116, 182, 340, 348, 349
Turner, 344

V

Valenstein, 339
Valensten, 339
Vallar, 89, 330, 349
Vallard, 76
Vallerand, 71, 349
Van de Walle, 349
Van Der Kaa-Delvenn, 349
Van der Linden, 347
Van Eackhout, 349
Van Eeckhout, 124, 349
Vander Beke, 349
Varela, 349
Vaugelas, 96, 349
Verstichel, 332
Viader, 341
Vial, 344
Vigeau, 118, 349
Villa, 332
Vincent, 99, 331, 349
Vinciguerra, 327
Von Sockert, 330
Vroom, 71, 349
Vygotski, 344

W

Wadmann, 338

Walker, 346
Warrington, 66, 75, 77, 82, 347, 349
Watson, 91, 157, 205, 308, 339, 349
Watzlawick, 115, 349
Waugh, 73, 349
Weinrich, 96, 349
Weisstub, 339, 349
Wenkert-Olenik, 339
Wepman, 103, 349
Wernicke, 10, 11, 12, 13, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 44, 53, 57, 59, 65, 85, 117, 119, 127, 128, 285, 349
White, 70, 349
Whitworth, 345
Widal, 337
Widdowson, 162, 341, 349
Wiesel, 339
Wilcox, 335
William, 331
Wood, 328, 350
Wundt, 87, 350

Y

Yaneva, 350

Z

Zeki, 68, 350
Zribi, 328
Zund-Burdet, 350
Zund-Burger, 154

Table des illustrations

P1-CH2-SCHEMA 1 : MODELE DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION (ATKINSON & SHIFFRIN, 1968 : 89-195).....	74
P1-CH2-TABLEAU 1 : MODELE DE TULVING (1972)	80
P1-CH2-SCHEMA 2 : MEMOIRE ET COGNITION (LAURENT ET JACQUET-ANDRIEU, 2008, 2012)	81
P1-CH2-IMAGE 1 : CIRCUIT DE L'ATTENTION, SOURCE : POSNER & RAICHLÉ, <i>L'ESPRIT EN IMAGES</i> , P. 168	86
P1-CH2-IMAGE 2 : SYSTEME LIMBIQUE (PURVES ET AL, <i>NEUROSCIENCES</i> , P. 519).....	98
P1-CH3-SCHEMA 1 : REPRESENTATION DE LA COMMUNICATION SELON JAKOBSON (1963 : 214).....	115
II-CH1-TABLEAU 1 : RECAPITULATIF DES MOTS ETUDIES PAR CATEGORIES	194
II-CH2-TABLEAU 1 : RECAPITULATIF DES MOTS ETUDIES PAR CATEGORIES	204
II-CH1-TABLEAU 2 : FONCTIONS ESSENTIELLES DU LANGAGE	208
II-CH2 : REPRISE DE II-CH1-ENCADRE 1 : CONVENTIONS D'ECRITURE – TEXTE RECONSTITUE.....	210
II-A-CH3-ENCADRE 1 : QUESTIONS DE COMPREHENSION	223
II-B-CH3-TABLEAU 1 : RECAPITULATIF DE L'ANALYSE SEMANTIQUE ET GRAMMATICALE	224
II-A-CH3-ENCADRE 2 : REPERAGE DU TEMPS DES VERBES	224
II-A-CH3-ENCADRE 3 : SUBSTANTIVATION, QUELQUES DIFFICULTES.....	225
II-A-CH3-ENCADRE 4 : CREATION D'ADJECTIFS A PARTIE D'UN NOM.....	226
II-B-CH3-ENCADRE 5 : L3 = TERME EXACT	226
II-A-CH3-ENCADRE 6 : PAIRES MINIMALES PROPOSEES, UNE SEULE ANOMALIE	227
II-B-CH1-TABLEAU 1 : ORGANISATION THEMATIQUE DES 47 LEÇONS	266
II-B-CH1-TABLEAU 2 : LEÇON 1, <i>CURRICULUM 1</i>	268
II-B-CH1-TABLEAU 3 : GRILLE MORPHOSYNTAXIQUE 1	269
II-B-CH1-TABLEAU 4 : LEÇON 2, <i>CURRICULUM 2</i>	270
II-B-CH1-TABLEAU 5 : LEÇONS 3, 4 & 5, <i>CURRICULUM 3</i>	271
II-B-CH1-TABLEAU 6 : LEÇONS 5, <i>CURRICULUM 3 (PARTIEL)</i>	272
II-B-CH1-TABLEAU 7 : LEÇONS 4, <i>CURRICULUM 3 (PARTIEL)</i>	272
II-B-CH1-TABLEAU 8 : LEÇONS 5, <i>CURRICULUM 3 (PARTIEL)</i>	273
II-B-CH1-TABLEAU 9 : LEÇONS 4, <i>CURRICULUM 3 (PARTIEL)</i>	273
II-B-CH1-TABLEAU 10 : LEÇONS 6, 7, 43, 44, <i>CURRICULUM 4</i>	274
II-B-CH1-TABLEAU 11 : LEÇONS 6, <i>CURRICULUM 4 (PARTIEL)</i>	275
II-B-CH1-TABLEAU 12 : LEÇONS 6, <i>CURRICULUM 4 (PARTIEL)</i>	276
II-B-CH1-TABLEAU 13 : LEÇONS 6 & 7, <i>CURRICULUM 4 (PARTIEL)</i>	276
III-B-CH1-TABLEAU 14 : LEÇON 16, 29, 30, 32, 34, <i>CURRICULUM 5</i>	277
III-B-CH1-TABLEAU 15 : LEÇON 16, <i>CURRICULUM 5 (PARTIEL)</i>	278
III-B-CH1-TABLEAU 16 : LEÇON 16, 29 & 30, <i>CURRICULUM 5 (PARTIEL)</i>	279
II-B-CH2-ENCADRE 1 : CONVENTIONS D'ECRITURE – TEXTE RECONSTITUE	284
II-B-CH2-TABLEAU 1 : BREF RECAPITULATIF D'ERREUR SUR LE TEMPS ET/OU MODE DES VERBES	285
II-2-CH2-TABLEAU 2 : SYNTHESE GENERALE DES ERREURS DE LA LEÇON 1.....	288
II-2-CH2-TABLEAU 3 : SYNTHESE GENERALE DES ERREURS DE LA LEÇON DU 14/04/2014.....	289
II-2-CH2-TABLEAU 4 : SYNTHESE GENERALE DES ERREURS DE LA LEÇON DU 17/04/2014.....	291
II-2-CH2-TABLEAU 5 : SYNTHESE GENERALE DES ERREURS DE LA LEÇON DU 12/05/2014	291
II-2-CH2-TABLEAU 6 : SYNTHESE GENERALE DES ERREURS DE LA LEÇON DU 19/05/2014.....	293
II-2-CH2-TABLEAU 7 : SYNTHESE GENERALE DES EXERCICES DE LA LEÇON DU 30/10/2014.....	294
II-B-CH3-TABLEAU 1 : GRILLE DES MOTS D'HENMON ET LEUR RANG	298
II-B-CH3-TABLEAU 2 [E]	300
II-B-CH3-TABLEAU 2 [K].....	300
II-B-CH3-TABLEAU 2-A : LEÇONS 1 A 10 [E]	301

II-B-CH3-TABLEAU 2-B : LEÇONS 1 A 10 [K]	303
II-B-CH3-TABLEAU 3 : RESULTATS DU DECOMPTE DES MOTS D'HENMON LEÇON 1	305
II-B-CH4-TABLEAU 4 : DATE DES LEÇONS.....	311
II-B-CH3-TABLEAU 5 : REDUCTION DES 21 CATEGORIES DE MOTS D'HENMON INITIALES, A 9	312
II-B-CH3-TABLEAU 6 : REPARTITION DES MH POUR ÉLISABETH.....	313
II-B-CH3-TABLEAU 7 : REPARTITION DES MH POUR K.....	314
II-B-CH3-TABLEAU 8 : REPARTITION DES MH POUR [E]	315
II-B-CH3-TABLEAU 9 : REPARTITION DES MH POUR [K]	315
II-B-CH3-TABLEAU 10 : REPARTITION DES MH POUR ÉLISABETH & K	316
II-B-CH3-GRAPHIQUE 1 : REPARTITION DES MH POUR ÉLISABETH & K	316
II-BCH3-GRAPHIQUE 2 : REPARTITION DES MH POUR ÉLISABETH & K.....	317

Table des matières

SOMMAIRE	3
DEDICACE	4
REMERCIEMENTS	5
INTRODUCTION GENERALE	6
PARTIE I – THEORIE.....	17
I- CHAPITRE 1 – LANGAGE NORMAL ET TROUBLES D’INSTALLATION SOUDAINE : APHASIE	18
1. <i>Présentation</i>	<i>18</i>
2. <i>Langage : pour une introduction</i>	<i>19</i>
3. <i>Expression, compréhension et sensori-motricité</i>	<i>20</i>
3.1. Concept de réception	21
3.2. Concept d’expression	22
4. <i>Ontogenèse du langage et compréhension de la fonction de communication</i>	<i>22</i>
4.1. Phase pré-linguistique	22
4.2. Phase linguistique	23
5. <i>De l’ontogenèse du langage à l’expression de l’adulte</i>	<i>28</i>
5.1. Ontogenèse normale et pathologie	28
5.2. Bégaiement	30
5.3. Retard du langage	30
6. <i>Troubles du langage acquis : définitions des aphasies d’installation soudaine</i>	<i>31</i>
6.1. Causes vasculaires d’aphasie	31
6.2. Causes tumorales de l’aphasie	32
6.3. Causes traumatiques de l’aphasie	32
6.4. Causes des aphasies dégénératives	32
6.5. Aphasie et pensée	33
7. <i>Classification neurolinguistique des aphasies</i>	<i>35</i>
7.1. Aphasie de compréhension, fluente (Wernicke, 1974)	35
7.2. Aphasie d’expression, non fluente (Broca, 1863)	36
7.3. Aphasie dite amnésique de Pitres	39
7.4. Aphasie mixte : troubles conjoints de l’expression et de la compréhension	39
7.5. Aphasie de Conduction	40
7.6. Aphasie transcorticale	41
7.7. Aphasies sous-corticales	41
7.8. En synthèse	43
8. <i>Sémiologie neurolinguistique descriptive des troubles aphasiques</i>	<i>44</i>
8.1. Sémiologie des troubles de l’articulation et de la phonation	45
8.2. Troubles fonctionnels : Physiopathologie	46
8.3. Manifestations linguistiques des désordres de l’expression	48
8.4. Sémiologie des troubles de la compréhension verbale et écrite	53
8.4.1. Surdité corticale	53
8.4.2. Surdité verbale	54
9. <i>Langage écrit : lecture et écriture</i>	<i>54</i>
9.1. Troubles de la lecture chez l’aphasique	54
9.2. Trouble de l’écriture : Agraphies, pure, apraxique (chez l’adulte)	58
10. <i>Aphasie, communication et activité intellectuelle</i>	<i>59</i>
11. <i>En synthèse</i>	<i>62</i>

I- CHAPITRE 2 – NEUROPSYCHOLOGIE DU LANGAGE	64
1. <i>Présentation</i>	64
2. <i>Neuropsychologie</i>	64
2.1. Neuropsychologie cognitive	65
2.2. Langage et perception	67
3. <i>Motivation</i>	69
4. <i>Mémoire</i>	72
4.1. Mémoire sensorielle.....	72
4.2. Mémoire de travail (MCT)	73
4.3. Mémoire à court terme	73
4.4. Mémoire à long terme.....	76
4.5. Mémoire épisodique	78
4.6. Mémoire procédurale.....	78
4.7. Différents processus de Mémorisation	78
5. <i>Pathologies de la mémoire et ses liens avec l'attention</i>	81
5.1. Oubli	81
5.2. Mémoire et attention.....	82
5.3. Lésions d'ordre dégénératif.....	83
6. <i>Précurseur de la mémoire : l'attention</i>	86
6.1. Aspects neuropsychologiques de l'attention	87
6.2. Implications cérébrales.....	88
7. <i>Conscience</i>	91
7.1. États de conscience	91
7.2. Neurobiologie de la conscience.....	92
7.3. Perte de la conscience	94
8. <i>Émotions</i>	97
8.1. Biologie de l'émotion.....	100
8.2. Émotions et sciences de la cognition.....	100
9. <i>Synthèse</i>	102
I- CHAPITRE 3 – REEDUCATION FONCTIONNELLE DE L'APHASIE ET AUTRES TROUBLES DU LANGAGE DUS A UNE LESION CEREBRALE	103
1. <i>Présentation</i>	103
2. <i>Techniques de rééducation</i>	104
3. <i>Observations de patients</i>	105
3.1. Patiente 1 : Madame G.....	105
3.2. Patiente 2 : Madame M.....	107
3.3. Patient 3 : Monsieur F	108
3.4. Patient 4 : Monsieur W.....	109
3.5. Conclusion des quatre observations.....	110
4. <i>Quels modèles neuro-psycholinguistiques pour aborder le langage troublé ?</i>	111
4.1. Modèles de reconnaissance et modèles de production	111
4.2. Modèle linguistique en cascade Caramazza (1997 /2000)	112
4.3. Modèle sériel.....	113
4.4. Modèle interactif.....	114
4.5. Modèle de communication de Jakobson (1963)	114
5. <i>Communication non verbale</i>	116
6. <i>Zones activées lors du traitement du signal sonore</i>	117
7. <i>Différents troubles associés à l'aphasie</i>	118
7.1. Troubles du langage oral	118
7.2. Traitement du langage écrit	119
7.3. Décodage graphophonologique	119

7.4. Troubles du langage écrit	121
7.5. Troubles linguistiques de la lexicalisation.....	121
7.6. Troubles phonétiques.....	121
7.7. Troubles du traitement sémantique ou lexico-sémantique	122
7.8. Troubles du traitement phonologique	122
7.9. Troubles lexicaux mixtes.....	122
7.10 Troubles syntaxiques	123
8. Diverses Thérapies : choix adaptés.....	123
8.1. Thérapies Mélodiques	123
8.2. Réadaptation cognitive et pragmatique de l'aphasie.....	125
8.3. Thérapie pragmatique et la PACE.....	127
8.4. Efficacité de la rééducation de l'aphasie vasculaire	128
8.5. Rééducation des troubles de l'articulation.....	129
8.6. Rééducation de la surdité verbale	130
9. Synthèse brève	131
I- CHAPITRE 4 – LANGAGE HUMAIN, LANGUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES	133
1. <i>Introduction</i>	133
2. <i>Langage et Linguistique : pour une première approche</i>	133
2.1. Langage oral et langage écrit.....	133
2.2. Didactique et Pédagogie.....	142
2.2.5. En synthèse.....	172
I- CONCLUSION BREVE	174
PARTIE 2 – DIDACTIQUE DES LANGUES &.....	176
REMIEDIATION COGNITIVE D'ELISABETH	176
ETUDE PRELIMINAIRE (5 LEÇONS) – CHIFFRES ET INTERPRETATIONS (10 & 47 L)	176
II – PRESENTATION BREVE	177
II-A ÉTUDE PRELIMINAIRE – CINQ LEÇONS.....	178
II-A CHAPITRE 1 – LEÇON 1 – ÉLISABETH – 13 MARS 2014.....	179
1. <i>Introduction</i>	179
2. <i>Présentation et méthodologie</i>	180
3. <i>Leçon du 13 mars 2014</i>	182
3.1. Dialogue.....	183
3.2. Premier Commentaire	193
3.3. Structure situationnelle du dialogue entre Élisabeth et K.....	194
3.4. Intérêt linguistique et didactique de cette leçon	195
3.5. Thèmes abordés	195
II-A CHAPITRE 2 – LEÇON 2 – ÉLISABETH – 17 MARS 2014.....	197
1. <i>Présentation</i>	197
2. <i>Dialogue</i>	197
3. <i>Premier Commentaire</i>	199
3.1. Premier exercice	200
3.2. Deuxième exercice.....	201
3.3. Troisième Exercice - Activité sémantique.....	202
3.4. Dernières activités	203
4. <i>Structure situationnelle du dialogue</i>	204
4.1. Intérêt linguistique et didactique de la leçon	205
4.2. Thèmes abordés	205
5. <i>Étude lexico-grammaticale</i>	206
6. <i>Synthèse</i>	206

II-A CHAPITRE 3 : LEÇON 3 – ÉLISABETH – 21 MARS 2014.....	208
1. <i>Présentation de la leçon</i>	208
2. <i>Fonctions de la communication orale, bref synopsis théorique</i>	208
3. <i>Reconstitution</i>	209
3.1. Conventions d'écriture.....	210
3.2. Texte reconstitué.....	210
4. <i>Dialogue</i>	211
5. <i>Plan et déroulement de la leçon</i>	222
6. <i>Étude lexico-grammaticale</i>	222
6.1. Premier exercice : Compréhension orale.....	223
6.2. Jeu de rôle.....	223
6.3. Travail sur le temps des verbes dans le texte.....	224
7. <i>Substantivation</i>	225
7.1. Difficultés spécifiques.....	225
8. <i>Adjectivation</i>	225
8.1. Création de quelques adjectifs à partir de substantifs.....	226
8.2. Un adjectif pour une expression.....	226
9. <i>Recherche de mots après une ou deux répétitions</i>	226
9.1. Discrimination de sons.....	227
9.2. Écoutez et entourez le mot que vous entendez.....	227
10. <i>Fonctions de la communication (Jakobson, 1963)</i>	227
II-A CHAPITRE 4 : LEÇON 5 – ÉLISABETH – 9 MARS 2015.....	229
1. <i>Plan de travail</i>	229
2. <i>Présentation de la leçon</i>	230
3. <i>Reconstitution</i>	231
4. <i>Dialogue</i>	232
5. <i>Récapitulatif</i>	240
6. <i>Synthèse</i>	242
II-A CHAPITRE 5 – LEÇON 6 – ÉLISABETH – 12 MARS 2015.....	246
1. <i>Introduction</i>	246
2. <i>Plan de la leçon</i>	246
3. <i>Dialogue</i>	247
4. <i>Synthèse</i>	260
II-A CONCLUSION BREVE.....	263
II-B CHRONOLOGIE THEMATIQUE, ERREURS, CHIFFRES ET INTERPRETATIONS – 47 LEÇONS.....	265
1. <i>Introduction à la chronologie des leçons</i>	266
1.1. Organisation thématique.....	266
1.2. Organisation du travail grammatical des 47 leçons : quelques exemples.....	267
2. <i>Chanson française : leçons 1 & 2</i>	267
2.1. Leçon 1 : Jacques BREL « Regarde bien petit » (13/03/2014).....	267
2.2. Leçon 2 : Barbara « Ma plus belle histoire d'amour » (17/03/2014).....	270
2.3. Leçon 3, 4 & 5 : Voyage en Bulgarie (21/03/2014, 24/03/2014 & 27/03/2014).....	271
3. <i>Mode : leçons 6, 7, 43, 44 (31/03 & 03/04/2014 ; 26/02 & 02/03/2015)</i>	273
3.1. Sens & mots.....	274
3.2. Grammaire.....	275
3.3. Phonétique et grapho-phonologie.....	276
4. <i>Poésie : Leçon 16, 29, 30, 32, 34 (12/05, 06/11, 13/11, 20/11, 01/12/2014)</i>	277
4.1 Sens et Mots.....	277
4.2 Grammaire.....	278

4.3 Phonétique et grapho-phonologie	279
5. En synthèse.....	281
II-B Chapitre 2 – Étude des erreurs et reconstitution	283
1. Brève présentation des données d'observation	283
2. Reconstitution du texte	283
2.1. Omission (O)	284
2.2. Impropiété (I)	284
2.3. Temps des verbes (T).....	285
2.4. Conjugaison des verbes (C).....	285
2.5. Accords (A) Élisabeth fait peu d'erreurs	286
2.6. Éléments à supprimer (AS)	286
2.7. Apport de la reconstitution	286
3. Synthèse brève de la présentation des données d'observation.....	286
4. Analyse qualitative des erreurs sur un choix de leçons, parmi les 47.....	287
5. Synthèse didactique et remédiateive de l'observation des erreurs.....	295
II-B CHAPITRE 3 – CHIFFRES ET INTERPRETATION POUR 10 ET LES 47 LEÇON.....	297
1. Introduction.....	297
2. Vocabulaires et grammaires, quelques éléments clés.....	297
3. Exemple d'un échantillon comparatif du langage d'Élisabeth en chiffres.....	300
4. Étude grammaticale : aspects théoriques	307
4.1. Grammaire historique et Grammaire comparée	308
4.2. Grammaire structurale ou de reconnaissance	308
4.3. Grammaire générative et transformationnelle ou de production.....	309
4.4. Grammaire et comportement	309
5. Grammaire et sens du langage d'Élisabeth.....	310
5.1. Catégorie du nom	310
5.2. Catégories du verbe.....	310
5.3. Catégories de jonction.....	311
5.4. Catégories prosodiques	311
5.5. Tableau récapitulatif des neuf catégories	311
6. Résultats commentés	312
6.1. Répartition des mots d'Henmon en 21 classes pour Élisabeth & K.....	312
6.2. Répartition des mots d'Henmon en 9 classes pour Élisabeth & K.....	314
7. Synthèse et perspectives	319
II-B CONCLUSION BREVE	320
CONCLUSION GENERALE.....	322
BIBLIOGRAPHIE	327
1. Références générales.....	327
2. Œuvres.....	328
3. Articles et ouvrages	329
4. Littérature grise	350
5 Références électroniques	351
INDEX D'AUTEURS	352
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	359
TABLE DES MATIERES	361

TITRE

Étude d'un cas d'aphasie soudaine & Préceptorat de remédiation cognitive en 47 leçons *Une langue maternelle devenue langue étrangère ?*

Mots clés

Langage et langues – Aphasie – Neuro-psycholinguistique – Remédiation cognitive – Préceptorat – Didactique des langues

Résumé

Cette thèse s'inscrit dans le paradigme de la linguistique cognitive. C'est une étude de cas d'aphasie d'installation soudaine par accident vasculaire cérébral (AVC), avec une hémiplégié droite associée. À quinze ans de l'atteinte, le sujet et/ou objet de l'étude, Elisabeth, garde des séquelles d'une aphasie motrice, avec quelques désordres de l'expression orale (sub-agrammatisme) mais une bonne compréhension verbale et écrite.

L'étude descriptive du cas s'appuie sur la neuropsychologie et ses bases anatomo-fonctionnelles (Annexe 1). L'analyse sémiologique se fonde sur la communication dialogique *via* un « préceptorat de remédiation cognitive », en 47 leçons de français : la didactique des langues, d'une part (*préceptorat*) et la neuropsychologie de la réadaptation langagière (*remédiation cognitive*), d'autre part, formant le noyau dur des interactions.

L'analyse préliminaire de cinq leçons situe la cohérence et la cohésion du discours et ses lacunes. Ensuite, une étude qualitative des erreurs, liée à la reconstitution des unités manquantes, précise les faits, la morphologie des verbes, surtout (le vocabulaire est bien préservé). Enfin, effectué sur 47 leçons ($\approx 200\,000$ u.), le comptage des mots d'Henmon (1924), charpente du discours, rend compte de la variété structurelle des thèmes abordés. En effet, la distribution catégorielle de cet inventaire est corrélée aux thèmes choisis et à la didactique partagée des deux acteurs du préceptorat. Cette corrélation sémantique et distributionnelle montre une cohérence globale des interactions, *via* l'inventaire d'Henmon, mentionné dans aucune étude, à notre connaissance, ce qui nous induit à approfondir cette orientation de recherche.

Title

Study of a sudden aphasia & Tutorage of cognitive remediation in 47 lessons

Native language or foreign language?

Key words

Language and Languages – Aphasia – Neuro-psycholinguistics – Cognitive remediation – Tutorage – Language teaching

Abstract

This thesis concerns the paradigm of cognitive linguistics. It is a case study of sudden aphasia, with associated right hemiplegia. At fifteen years of the attack, the subject and / or objet of the study, Elizabeth, shows *sequelae* of motor aphasia, with some disorders of oral expression (sub-agrammatism) but a good verbal and written comprehension. The descriptive case study is based on neuropsychology and its anatomical and functional bases (Appendix 1).

The semiotic analysis is constructed on the dialogic communication *via* a "tutorage of cognitive remediation", in 47 lessons of French: the language teaching, on the one hand (Tutorship) and the neuropsychology of language rehabilitation (cognitive remediation), on the other hand, are forming the hard core of the interactions. The preliminary analysis of five lessons explores the coherence and the cohesion of the discourse and its shortcomings. Then, a qualitative study of the errors, related to the reconstitution of the missing units, specifies the facts, the morphology of the verbs, especially (the vocabulary is well preserved). Finally, done on 47 lessons ($\approx 200\,000$ words), the counting of the Henmon inventory words (1924), framing the discourse reflects the structural variety of topics. Indeed, the morphological distribution of this inventory is correlated with the themes chosen and the shared teaching of both tutorage actors. This semantic and distributional correlation shows an overall wealth of interactions, *via* the Henmon inventory. We don't know of any studies mentioning it, which leads us to deepen this path.

